

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO
PERCURSO, PARADOXOS E PERSPECTIVAS**

LINO CASTELLANI FILHO

**CAMPINAS
1999**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO
PERCURSO, PARADOXOS E PERSPECTIVAS**

LINO CASTELLANI FILHO

ORIENTADOR: Prof. Dr. Newton A. Paciulli Bryan

Este exemplar corresponde ao texto final da Tese de
Doutoramento submetido à apreciação da Banca Examinadora
com vistas à obtenção do Título de Doutor junto ao Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas.

BANCA EXAMINADORA:

Nilson Joseph Demange - Presidente

Celi Nelza Zulke Taffarel

Osmar de Oliveira Marchese

Raquel Chainho Gandini

Valter Bracht

Agradecimentos

In Memoriam do professor *Maurício Tragtenberg*, que primeiramente me acolheu nesta Faculdade de Educação, abrindo-me as portas para o Doutorado da forma séria, honesta, engajada e desmitificadora que o caracterizava;

Ao professor *Newton Antonio Paciulli Bryan* pela sensibilidade demonstrada ao longo do processo de orientação, sempre dando mostras de profundo respeito pelo meu *movimento* profissional/acadêmico;

Ao professor *Nilson Joseph Demange*, pela pronta acolhida dada ao pedido de ajuda, externando-a para além do que o formal exigia.

**Para você, Cris
e às *nossas* crianças Xan, Hector, Rafa e Renan**

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
DO CAMINHO ATÉ AQUI PERCORRIDO - UMA (NECESSÁRIA) APRESENTAÇÃO.....	8
APRESENTANDO A TESE	20
I - OS TEMPOS DA GLOBALIZAÇÃO.....	26
NOS EMBALOS DA RETÓRICA DAS CORPORAÇÕES GLOBAIS.....	26
A CULTURA GLOBAL	33
A (DES)MITIFICAÇÃO DA MUNDIALIZAÇÃO E A RESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO NACIONAL	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
II - A REFORMA EDUCACIONAL.....	48
O BANCO MUNDIAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL.....	49
A ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL NA EDUCAÇÃO.....	55
O PROCESSO DA TRAMITAÇÃO, A TRAMITAÇÃO DO PROCESSO.....	58
O TEXTO FINAL DA LDB E SEU SENTIDO CONSERVADOR	63
MONTANDO O QUEBRA - CABEÇA: O LUGAR DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	65
CONTINUANDO A MONTAGEM DO QUEBRA-CABEÇA: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	70
AS OUTRAS PEÇAS DO QUEBRA - CABEÇA: O FUNDÃO, O CNE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR	74
O FUNDÃO.....	75
O CNE.....	77
A EDUCAÇÃO SUPERIOR	80
ENSINO, COISA PARA AMADORES	85
O QUEBRA - CABEÇA AINDA INCONCLUSO.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
III - IMPLICAÇÕES DA REFORMA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	95
NOVOS TEMPOS, VELHAS CONCEPÇÕES	99
AS IMBRICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM O SISTEMA ESPORTIVO.....	106
UM PARÊNTESE PARA O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	108
DE VOLTA À LEI Nº 8.946/94.....	109
A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	118
AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	120
AS SEQÜELAS DO SINCRETISMO TEÓRICO APONTADO: O EXEMPLO DE SÃO PAULO	126
POR DENTRO DO EMARANHADO LEGAL	129
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O FIM DA OBRIGATORIEDADE ANACRÔNICA	134
AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS SUPERIORES - GRADUAÇÃO - DE EDUCAÇÃO FÍSICA ...	142
DA APREENSÃO DOS IMPACTOS À BUSCA DA REAÇÃO: PARA ALÉM DO POSSÍVEL	150
O CBCE COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA À REAGLUTINAÇÃO DAS FORÇAS CONSERVADORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
IV - À GUIA DE CONCLUSÃO.....	171
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: COTEJO DE PROJETOS	173
UM PROJETO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: A OPÇÃO PELA INCLUSÃO	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

PERCURSO, PARADOXOS E PERSPECTIVAS

RESUMO

Privilegiando o enfoque do arcabouço legal configurado em torno da Reforma Educacional Brasileira — na qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996) se sobressai — desenvolvemos privilegiadamente, porém não exclusivamente, a análise de seu impacto na educação física brasileira explicitando, em relação a ela, seu percurso, paradoxos e perspectivas. Ao assim fazê-lo nos atemos ao *movimento nos bastidores* da sua inserção e sedimentação no campo educacional, intenso e conflituoso, explorando as contradições de uma área que assiste seu espaço reduzir-se ao tempo em que mais apresenta possibilidades e motivos — que não aqueles sintonizados com a lógica oficial — de se fazer presente. Nesse procedimento, extrapolamos o movimento da educação física face ao novo ordenamento legal e captamos aquele outro existente em seu interior, enfocando o cotejo das forças políticas que nela habitam e se expressam, seja na forma concebida para a sua estruturação acadêmica e de formação profissional, seja na defesa de uma certa formatação para o seu entranhamento na educação escolar, como também no posicionamento acerca da regulamentação da profissão.

Como pano de fundo para tal empreitada, abordamos introdutoriamente questões atinentes à *Globalização* e à seu braço político, o projeto neoliberal de sociedade sob o qual se assenta o Governo FHC, buscando situar a reforma educacional no espaço da Reforma de Estado engendrada sob a ótica daquele Projeto.

Ao assim proceder, todavia, buscamos realçar os aspectos que nos remetem à busca de respostas às situações detectadas, partindo da premissa de que os textos legais que nos foram apresentados como resultantes da sistematização de visões e/ou interesses convergentes — harmoniosa e consensualmente presentes no Estado e na Sociedade Civil — refletem, isso sim, o hegemonicamente existente naqueles momentos históricos. Ao fazê-lo, perguntamos sobre qual (ou quais) outra visão foi construída a tese hegemônica, como também no que consistia, nos períodos assinalados, o não-hegemônico.

A partir das respostas às questões acima formuladas, admitindo a existência do não-hegemônico, analisamos a forma como se estabeleceu a correlação de forças que culminou no prevalecer de uma determinada concepção política sobre outra, apontando para os parâmetros que a delimitaram, a forma como se explicitaram, os segmentos sociais envolvidos nesse processo bem como ao nível em que se deu esse envolvimento, atentos às alterações em trâmite no quadro sócio-político-econômico brasileiro com vistas a perspectivar as possibilidades de inserção diferenciada da educação física no campo educacional e deste, no cenário nacional.

Unitermos: Educação; Educação Física; Política Pública; Política Educacional.

PHYSICAL EDUCATION IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM COURSE, PARADOXES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

Favoring the legal framework shaped around the Brazilian Educational Reform — in which the Law of Educational Directives and Bases Law (Law nº 9.394 of December 20, 1996) is outstanding — we developed, in a privileged, however, not exclusive manner, the analysis of its impact on Brazilian physical education, in relation to which we explained its course, paradoxes and perspectives. By doing so we attach its insertion and sedimentation into the intense and conflict-filled educational field to the movement behind the scenes, exploiting the contradictions of an area that sees its space being reduced at a time when it most shows possibilities and reasons — other than those that tune in with official logic — to make its presence felt. In this procedure we have extrapolated the physical education movement in the face of the new legal order and have captured that other movement existing within it, focussing on the comparison of political forces that inhabit it and are expressed in it, whether in the form conceived for its academic structuring and professional training, or whether in defense of a certain formatting for its penetration into school education, as also positioning as regards regulating the profession.

As a background for this undertaking we have, in an introductory manner, approached questions relative to *Globalization* and its political arm, the neo-liberal society project on which the FHC government rests, in an attempt to situate the educational reform in the space of the State Reforms engendered from the point of view of that Project.

By proceeding in this manner, we have however, tried to highlight the aspects which remitted us to a search for answers to the situations detected, starting from the premise that the legal texts which were presented to us as resulting from the systematization of converging visions and/or interests — present in harmony and with consensus in the State and in Civil Society — reflect that which is hegemonic in those historic moments. In so doing, we asked on what (or which) other vision the hegemonic thesis was constructed, and also what the non hegemonic consisted of in the marked periods.

From the answers to the above formulated questions, admitting the existence of the non hegemonic, we analyzed the form in which a correlation of forces was established that culminated in a certain political concept prevailing over another, pointing to the parameters that delimited it, the way it is explained, the social segments involved in this process, as well as to the level at which this involvement occurred, alert to the changes in progress in the Brazilian social-political-economic picture, with a view to being able to forecast the possibilities of the differentiated insertion of physical education into the educational field and from there, into the national scenario.

Keywords: Education; Physical Education; Public Policy; Educational Policy.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO PERCURSO, PARADOXOS E PERSPECTIVAS

DO CAMINHO ATÉ AQUI PERCORRIDO - UMA (NECESSÁRIA) APRESENTAÇÃO

*“Achei que convinha mais correr perigo com o que era justo
Do que, por medo da morte do cárcere, concordar com o injusto”.*
(Sócrates)

*“Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou).
Vim me tornando desta forma no corpo das tramas,
na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras
práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que
tomamos parte.*

(Paulo Freire)

Quando agora me deparo com o momento da defesa de minha tese de doutorado, não resisto à idéia de valer-me, à guisa de apresentação, das palavras por mim escritas em dezembro de 1988, em Havana, Cuba, ocasião em que me vi às voltas com a redação de um trabalho monográfico a ser apresentado e defendido junto à banca examinadora do Curso de Pós-Graduação *Desarrollo y Relaciones Internacionales*¹:

"Ao longo destes anos, por conta de meu trabalho docente, como também de pesquisador, escrever nunca significou uma ação meramente acadêmica, no sentido reduzido do termo. Ao contrário, quando neste momento passo os olhos sobre minha produção intelectual, percebo com indisfarçada satisfação e sem falsa modéstia, que ela está ensopada da realidade de uma luta que há tempo se trava no interior da sociedade brasileira, na qual me incorporei pelos caminhos da Educação e da Educação Física, na busca insana da melhoria da qualidade de vida da Classe Trabalhadora, subjugada historicamente a patamares de vida muito abaixo daqueles minimamente aceitáveis como padrão de dignidade compatível com o atual estágio

¹Esse curso foi promovido conjuntamente pela *Universidad de La Habana* e pela *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO*, no período de outubro a dezembro de 1988, com bolsa de estudo fornecida pela UNESCO e auxílio-viagem pela FAEP/Unicamp, dele vindo a participar na condição de representante do *Instituto de Análises sobre o Desenvolvimento Econômico-Social, IADES*. A monografia por mim apresentada, *Elementos para a elaboração de uma concepção sócio-antropológica de consciência corporal: A Cultura Corporal e Esportiva na configuração do Homem Novo na perspectiva da Sociedade Socialista*, foi publicada nos Cadernos do IADES, nº 2, 1990.

de civilização. Ingênuos uns, mais maduros outros, refletem, é certo, em seu conjunto, minha trajetória não só de trabalhador da educação, como também de militante político que, muito antes mesmo de ter acesso aos clássicos, teimava em buscar saber "para onde foram os pedreiros na noite em que ficou pronta a muralha da china..."², como adivinhando que

Ver as coisas por fora

É fácil e vão!

Por dentro das coisas

É que as coisas são!

conforme os versos do poeta português Carlos Queirós, aos quais somente há pouco tive acesso."

Não há como evitar, neste momento, o passar diante dos olhos de cenas que — em um ritmo próprio àquele em que a tecla do *acelerar a imagem* está acionada — remetem-me a momentos de minha vida que, em seu conjunto, acabam por explicitar a sua logicidade. Assim, o curso *Clássico* ao invés do *Científico*; a incursão primeira no ensino superior pelo curso de *Direito* (PUC/SP - 1970/72), do qual afastei-me antes mesmo de concluí-lo para ingressar no de *Educação Física* (USP - 1972/74), mais amadurecido e já *vacinado* contra as expectativas idealizadas do ambiente universitário; os anos passados no Maranhão e as experiências lá vivenciadas, notadamente aquelas vividas enquanto integrante do *Departamento de Interiorização da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis* da Universidade Federal daquele Estado, de extrema significância para o aguçar das minhas atenções à realidade brasileira, sempre tendo como elemento mediador desse meu processo de apreensão da realidade social, as questões pertinentes à *Educação, Educação Física, Esporte e Lazer*; meu retorno a São Paulo, motivado pela busca de fundamentação teórica para uma melhor compreensão da realidade social e do desenvolver de uma capacidade mais lúcida e competente de nela intervir, levando-me a ingressar no *Programa de Mestrado em Educação da PUC/SP* onde me dei conta, por intermédio da assimilação do princípio de que o *novo* não surge pela *negação* — *via eliminação* — *do velho*, mas sim através de *sua apreensão e subsequente superação*, da necessidade de — para perspectivar uma nova

²Reporto-me a um verso do poema de Bertolt Brecht *Perguntas de um trabalhador que lê*, In *Poemas*:

concepção teórico-prática da Educação Física e Esporte no Brasil — ter que compreender essas práticas sociais em seus processos históricos...

Por sua vez, elaborar esta *Apresentação*, possibilitou-me vivenciar um novo exercício de síntese de minha trajetória de vida sistematizando-a de maneira que, ao tratar dos fatos que marcaram minha caminhada profissional, explicitasse concomitantemente e através deles, toda uma maneira de compreender e explicar a minha própria percepção de mundo e de Homem.

A primeira vez que me vi diante de um esforço de tal natureza foi por ocasião da minha participação no processo seletivo ao Programa de Pós-Graduação — *Mestrado em Educação* na área de concentração em *Filosofia e História da Educação* — da *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, no ano de 1982. Naquele momento, ao buscar deixar claro as razões que me levaram a pleitear o ingresso no referido Programa, deparei-me com a necessidade de empreender a jornada de resgatar o significado dos 7 anos pregressos de minha vida, a partir do momento em que transferi-me, a convite, para o *Estado do Maranhão*, domiciliando-me em sua Capital, *São Luís* (1976), 2 anos após ter concluído o *Curso de Educação Física na Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo* (1974) e 1 ano depois de minha primeira experiência profissional, na condição de graduado, em *Ribeirão Preto, SP*, onde exerci o cargo de *Administrador Esportivo* junto ao Botafogo Futebol Clube (1975).

Àquele Estado permaneci vinculado até o ano de 1986 quando então regressei à São Paulo atendendo convite formulado por professores da Faculdade de Educação Física desta Universidade, envolvidos na composição de um corpo docente que pudesse vir a implementar o Curso de Educação Física criado em 1985, numa perspectiva que o diferenciasse significativamente dos outros, desafio esse que, ao perdurar até hoje, passados mais de 10 anos daquela data, nos move a continuar acreditando que — a par das dificuldades que a realidade concreta nos coloca, somadas às decepções e frustrações já experimentadas ao longo desse

período — pode a *FEF/UNICAMP*, pelo seu potencial, distinguir-se das suas mais de 150 congêneres.

Ao reler aquele memorial, tenho claro que agora o faria diferente. Porém, acreditando na tese de que tudo o que escrevemos, tem data, vale dizer, reflete a nossa capacidade de interpretação da realidade em um determinado momento histórico, não resisto à tentação — ao recuperar minha experiência no Maranhão, agora com a *tecla de velocidade normal acionada* — de fazê-lo através daquele documento, pois entendo que minha atual capacidade de análise difere daquela nele presente, apenas no grau de sua radicalidade e rigorosidade na reflexão de conjunto que busco fazer, guardando, contudo, coerência interna com a visão de mundo que hoje, tanto quanto ontem, me diz respeito.

Dizia eu, então, em um instante daquele memorial, perceber minhas atividades no Maranhão *"envoltas num clima de pioneirismo..."* E continuava: *"Quando lá cheguei existiam uns poucos, porém bravos, professores de Educação Física. Em termos de estrutura administrativa, apenas o Departamento de Educação Física, Desportos e Recreação da Secretaria de Educação do Estado. Naquele ano de 1976, porém, iniciou-se um processo de transformação que hoje, afigura-se através da Secretaria de Desportos e Lazer, do Curso Superior de Educação Física e Técnicas Desportivas da Universidade Federal do Maranhão, do Curso de Habilitação ao Magistério de Educação Física, em nível de 2º Grau, da Escola Técnica Federal do Maranhão e da ainda recente organização do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Maranhão.*

Em 1976, iniciou-se no Instituto tecnológico de Aprendizagem, um Curso de Educação Física ao nível de 2º Grau. Nele, além de participar dos seus procedimentos organizacionais, lecionei a Disciplina Organização Desportiva. Esse Curso teve o grande mérito de servir de mola propulsora à criação, na Universidade Federal do Maranhão, do Curso Superior de Educação Física, fato esse que se concretizou no ano de 1978.

Ainda em 1976, ingressei na Escola Técnica Federal do Maranhão, ali permanecendo até o ano de 1978, a ela retornando, porém, um ano após tê-la

deixado, para coordenar o Curso de Habilitação ao Magistério de Educação Física em nível de 2º Grau, nele vindo também a lecionar as Disciplinas Organização e Administração da Educação Física e do Desporto, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Futebol.

Em 1977, ingressei na Federação das Escolas Superiores do Maranhão, mais tarde Universidade Estadual, onde, na condição de Professor Auxiliar de Ensino elaborei, em conjunto com um outro Professor³, o Projeto de Implantação da Prática Desportiva naquela Instituição. Dela me retirei no ano de 1978, para ingressar na Universidade Federal.

Minhas atribuições na UFMA, nos quase 5 anos em que nela estou, estão relacionadas à função de Técnico em Educação Física lotado na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, como também aos meus compromissos de Docente, junto ao Departamento de Educação Física. Com relação à primeira, responsabilizei-me, no período de 1978 a 1981, pela elaboração e execução do Projeto de Assessoramento ao Desporto Universitário. Através dele, prestei colaboração às Associações Atléticas Acadêmicas e à Federação Acadêmica Maranhense de Esportes (FAME), vindo a assumir, por conta desses serviços, a Coordenação Geral dos VI, VII, VIII e IX Jogos Universitários Maranhenses, realizados respectivamente nos anos de 1978/79/80 e 1981; a Chefia das Delegações Universitárias Maranhenses nos XXVIII, XXIX, XXX e XXXI Jogos Universitários Brasileiros, realizados respectivamente em Natal, RN, (1977), Curitiba, PR, (1978), João Pessoa, PB, (1979) e Florianópolis, SC, (1980); a Direção Técnica da FAME nos anos de 1978/79/80 e 1981; a Coordenação Geral dos 32º Jogos Universitários Brasileiros, realizados em São Luis, em 1981, e que se constituíram, sem sombra de dúvida, no maior acontecimento esportivo jamais visto naquele Estado. Em função desse Projeto, ainda, elaborei os documentos alusivos aos eventos esportivos acima mencionados, além da pesquisa O Universitário e o Desporto na UFMA. Envolvi-me, também, na Coordenação do I Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Região Norte/Nordeste (1980) e do I Congresso Brasileiro

³Refiro-me ao Professor Zartú Giglio Cavalcante, ainda hoje docente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.

de Esportes para Todos - Região Norte/Nordeste (1982). Nesse ano de 1982, passei a desenvolver atividades junto ao Grupo de Trabalho para Interiorização, da Pró-Reitoria de Extensão, responsabilizando-me pelas ações de Educação Física, Esporte e Lazer nos Programas de Interiorização, concebendo-as como ações fundadas nas condições básicas de vida da comunidade e na sua capacidade de promover seu próprio projeto de desenvolvimento social.

No pertinente às minhas atividades junto ao Departamento de Educação Física da UFMA, iniciam-se elas com minha participação no processo de reconhecimento do Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas quando tive meu nome aprovado pelo Conselho Federal de Educação como responsável pelas Disciplinas Organização e Administração da Educação Física e do Desporto e História da Educação Física. Em junho do ano passado (1981), submeti-me a Concurso Público para ingresso na Carreira Docente naquela Instituição de Ensino Superior, tendo obtido aprovação.

Ainda ligado ao Departamento de Educação Física, integrei a Comissão responsável pela definição de uma nova política de ação para a prática esportiva na UFMA, e atualmente integro o Grupo de Trabalho responsável pela reformulação curricular do Curso mencionado.

Incubi-me, também, nos anos de 1976/77 e 1978 de coordenar, a convite da Secretaria de Educação do Estado, através do seu Departamento de Educação Física, Desportos e Recreação, os IV, V e VI Jogos Escolares Maranhenses, além dos cursos de Aperfeiçoamento em Atletismo e Basquetebol e Aperfeiçoamento em Voleibol, os dois primeiros em convênio com o Departamento de Educação Física e Desportos do Ministério de Educação e Cultura. A convite dela, também, integrei o Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do documento Diagnóstico da Educação Física no Maranhão (1978).

No transcorrer dos anos de 1979/80, desempenhei as funções de Assessor Técnico da Fundação Municipal de Esportes de São Luis, vindo a coordenar através dela, o I Curso de Informações básicas sobre Ciências do Esporte.

Durante esses anos, tive a oportunidade de participar de vários Congressos Científicos, tendo apresentado por ocasião dos mesmos, diversos trabalhos⁴.

Ao transferir-me para o Maranhão, trouxe comigo a certeza de vir a encontrar pela frente, muitos desafios. Quase sete anos depois, sinto-me convicto de tê-los sabido enfrentar e de ter dado minha parcela de contribuição para o desenvolvimento da sociedade maranhense. Mais do que isso, sinto-me disposto a continuar emprestando meus esforços para a consolidação dos objetivos mencionados..."

Pois foi em busca de elementos que me possibilitassem *ler a realidade por dentro* — já que lê-la por fora, na expressão do poeta, "*é fácil e vão*" — que acabei aportando no Programa de Pós-Graduação já mencionado. Não por acaso, optei pela PUC/SP. Lá estavam profissionais qualificados a concorrer para que eu pudesse apropriar-me de um referencial teórico que, mais do que viabilizar-me uma determinada compreensão da realidade social, chamasse-me a atenção para a necessidade, inadiável, de nela interferir. Não por acaso, também, deixei de buscar os *mestrados* em Educação Física existentes pois, não muito diferentemente dos que hoje existem, salvo honrosas exceções, incorriam em postulados respaldados em parâmetros biologizantes que, a partir do *eixo paradigmático da aptidão física*, reduziam o estudo das práticas sociais *Educação Física e Esporte* ao seu sentido restrito, incorrendo em abordagens funcionalistas de índole tecnicista, instrumental e utilitária.

Na PUC/SP passei ricos 6 anos. Mas não foram anos de estudos limitados aos bancos escolares ou às paredes das bibliotecas, apenas. Pelo contrário — como tive a oportunidade de dizer na própria Dissertação de Mestrado, convertida em livro pela Papyrus, hoje em sua 4ª edição, sob o título *Educação Física no Brasil: A História*

⁴Dentre eles cito *Análise dos aspectos do envolvimento política-desporto face aos XXII Jogos Olímpicos* (I Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Região Norte/Nordeste - São Luís, MA, 1980); a pesquisa *O Universitário e o desporto na UFMA* (II Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Londrina, PR, 1981 e I Congresso Brasileiro de Esporte para Todos - Região Norte/Nordeste - São Luís, MA, 1982); o artigo *Ensaio sobre a mulher brasileira face a legislação da Educação Física e do Desporto* (X Simpósio de Ciências do Esporte - São Caetano do Sul, 1982). Tive ainda alguns artigos/crônicas publicados em jornais maranhenses, como o *O Estádio Municipal, esse elefante branco* (Diário do Povo, 1980); *O Grito de Gol* (Diário do Povo e O Jornal, 1981 e um outro, *De repente..* publicado nos Cadernos do Terceiro Mundo (nº 49, out-nov/ 1982).

que não se conta⁵ — me envolvi, de forma consciente, com toda sorte de acontecimentos que, dada a peculiaridade daquele período histórico, *pipocavam* em todo lugar, pois recrudescia também no âmbito da Educação Física, o interesse pelo debate a respeito do seu papel numa sociedade que, assim como ela, estava em crise. Nesse Trabalho já se encontrava presente o voltar das minhas atenções para questões que pretendo, hoje, deter-me com mais radicalidade. Refiro-me àquelas que dizem respeito às Políticas Públicas em Educação Física e Esporte, e à compreensão da relação Estado/Sociedade - Educação Física/Esporte a partir das políticas governamentais gestadas em momentos históricos determinados.

Foi por conta da aproximação com essas questões que acabei por sedimentar minha relação com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte — iniciada em 1980 em São Luis do Maranhão — que tendo como objetivo, dentre outros, o de "*posicionar-se em questões de políticas nacionais, estaduais e municipais de educação, educação física e esporte*" (artigo 2º, letra E de seu Estatuto) vem buscando, principalmente a partir de 1985, intervir cada vez mais nesses assuntos, através dos mecanismos próprios à uma entidade científica⁶.

De 1983 a 1987, tive a possibilidade de participar de inúmeros eventos vindo a publicar artigos em periódicos nacionais que traduziam, em suas temáticas, a natureza das minhas preocupações e os limites da minha possibilidade de contribuição para o debate que se travava no interior da sociedade brasileira.⁷

⁵Valendo-me do *Materialismo Histórico Dialético*, propus-me nesse trabalho — publicado pela Papyrus ao final de 1988 — a reinterpretar a história da Educação Física (EF) brasileira buscando estabelecer um contraponto à perspectiva histórica hegemônica na área. Estabelecendo um processo de periodização centrado nos papéis representados pela EF no cenário educacional armado no palco social brasileiro, percorro distintos momentos da história da sociedade brasileira, atentando para os determinantes da configuração de sua (dela, EF) identidade, explicitada tanto nas intenções manifestas nas políticas públicas, quanto na maneira como os profissionais da área as percebiam e lhes davam concretude.

⁶Nele assumi os cargos de Assessor de Representações Estaduais(1983/85), Vice-Presidente de Esporte (1985/87), Assessor para assuntos de Políticas Públicas em Educação Física e Esporte (1987/89) e Diretor Financeiro (1989/91), tendo ainda assumido a coordenação do processo de Reforma Estatutária e de elaboração do seu Regimento Interno (no concernente à estruturação das Secretarias Estaduais)

⁷Cito, dentre eles: *A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física* (Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 4(3), 1983); *O Esporte e a Nova República* (Corpo & Movimento, Ano II, (4),abr/85); *Digressões sobre a política esportiva no reino do faz-de-conta* (Sprint, Ano IV, Vol. III - Especial, Dez/85); *O fenômeno Cultural chamado Futebol: uma proposta de estudo* (Artus, Ano VIII(15), 1985); *Atividades Corporais: Fenômeno Cultural?* (In Conversando sobre o Corpo, livro

Creio ter sido a totalidade dessas ações que motivou a FEF/Unicamp, em 1986, a convidar-me para fazer parte de seu quadro docente. Ao aceitar, tinha para mim a convicção de que, para além da possibilidade de poder contribuir na consecução de um projeto político-pedagógico que visasse fazer da FEF, uma unidade acadêmica integrada à *Unicamp* em seu conjunto, caberia à Educação Física nesta Universidade, ocupar seu espaço de produtora de conhecimentos sincronizados com as necessidades sociais do nosso tempo, buscando competência não só para a definição de novas linhas de pesquisa e formação de seu corpo docente, mas também e principalmente garantindo a veiculação desse conhecimento, vindo a influir dessa maneira, na definição das concepções de Políticas Públicas para a Educação Física, Esportes e Lazer em nossa sociedade.

Venho então, desde 1986, participando dos debates que no interior da FEF passaram a ocorrer, na busca do estabelecer de diretrizes político-filosóficas de ensino, pesquisa e extensão. Não tem sido fácil tal trabalho, como aliás, já era de se prever. A explicitação das divergências intrínsecas a um corpo docente plural, nem sempre foi administrada com a maturidade e competência devida. Mesmo assim, como já disse anteriormente, continuo acreditando na nossa capacidade de superação das dificuldades que se apresentam.

Também venho participando do universo mais amplo da vida política da Unicamp, desde o momento em que nela ingressei, assumindo a condição de Representante da FEF junto ao Conselho de Representantes da Associação de Docentes (Adunicamp) até o ano de 1995, quando passei a fazer parte da Diretoria da Entidade (gestão 1995/6), tendo sido eleito para sua *presidência*, ao final de 1996, para o biênio 97/98. À sua frente pude, mais do que nunca, viver intensamente a experiência de um professor em atividade sindical, aprendendo a distinguir a sutil

organizado por Heloísa Turini Brunhs, publicado em 1985 pela Papyrus, hoje em sua 5ª edição). Ainda nesse período, em co-autoria e sintonizados com a problemática da política esportiva, cito os artigos Autoritarismo no Esporte (Revista Corpo & Movimento, ano I(2),jun/84), Jogos Olímpicos e Política (Revista Corpo & Movimento, ano II(4)abr/85 e Educação Física, novos compromissos: Pedagogia, Movimento, Miséria (Revista SPRINT,jul-ago/86). Já no final dos anos 80, início dos 90, tive publicado outros artigos relacionados ao tema, tais como Esporte e Mulher (Motrivivência, Ano I (2), jun/89), Direito ao Lazer (Ligação, Ano I (2), out/dez/89), Pelos Meandros da Educação Física (RBCE, CBCE: VOL. 14(3), mai/93) e A respeito do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física Escolar (Revista Paulista de Educação Física, USP: suplemento nº 1, 1995.), além de alguns outros capítulos de livros.

diferença dessa postura com os que se percebem sindicalistas em ação docente, e apreendendo a configuração do embate entre as forças governistas e as oposicionistas em torno da política educacional, no campo da luta do movimento docente universitário.

No contexto nacional, de 1986 para cá, venho intervindo em muitos dos debates travados na Educação Física brasileira chegando, nesse período, a perto de uma centena as minhas participações em eventos, na condição de conferencista, palestrante, debatedor e ministrante de cursos. Paralelamente a essas ações, vi contemplado os esforços de estudo e pesquisa na área da Metodologia do Ensino de Educação Física — iniciados de forma mais sistemática na segunda metade dos anos 80, quando tive traduzido em livro publicado pelo MEC, trabalho desenvolvido junto a um grupo da PUC/SP⁸ — com a publicação pela *Editora Cortez*, em 1992, de um livro elaborado por um *Coletivo de Autores* que, hoje em sua 5ª edição, coloca-se dentre aqueles que estabelecem-se como referência em nosso meio.⁹ Mais recentemente, em meados de 1998, tive publicado pela *Autores Associados*, em sua coleção *Polêmicas do Nosso Tempo*, o livro Política Educacional e Educação Física, que traz uma coletânea de artigos meus circunscritos ao movimento das mudanças na educação física brasileira, em sintonia com as mudanças nos movimentos fomentados em seu interior.

Minha participação no debate nacional da área, contudo, até pela minha forma de conceber o trabalho intelectual, teve de 1989 a fevereiro de 90, uma faceta de natureza não predominantemente acadêmica, sintetizada no assumir do cargo de Assessor Técnico da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação de São Paulo, responsabilizando-me, juntamente com outros profissionais, pela definição das diretrizes político-administrativas norteadoras das ações desencadeadas por aquela Secretaria, na administração da Prefeita Luíza Erundina. Essa experiência chegou a ser analisada em vários congressos científicos, além de ter suscitado, até

⁸Trata-se do Diretrizes Gerais para o ensino de 2º Grau: Núcleo Comum - Educação Física — integrante do Projeto Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes, desenvolvido pela PUC/SP em convênio com a SESG/MEC — publicado pelo MEC em 1988.

⁹Compõem o *Coletivo de Autores*, além de mim: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Escobar e Valter Bracht.

fevereiro de 90, dois Encontros Nacionais de Administrações Municipais Petistas, nas áreas de Educação Física, Esporte e Lazer, contribuindo em muito para amadurecer no interior dos setores progressistas, a percepção da necessidade da incorporação dessa problemática àquelas que historicamente são privilegiadas. Localiza-se nesses episódios, a gênese da experiência vivenciada por ocasião do processo eleitoral de 1994 da criação, no interior do *Comitê Nacional da Campanha LULA PRESIDENTE*, do Setorial de Esporte e Lazer do Partido dos Trabalhadores, da qual participei e continuo integrando na condição de *Membro de sua coordenação nacional*.

Depois de retornar da experiência no Governo municipal de São Paulo, vi-me interagindo na FEF em seu processo de redepartamentalização — assumindo, de setembro de 1991 a dezembro de 1992, a Coordenação do Conjunto De Estudos do Lazer, embrião do hoje configurado Departamento de Estudos do Lazer — e na implementação do novo currículo de graduação, ocorrido em 1990, no qual possuí a responsabilidade direta pelas Disciplinas *História da Educação Física e Esporte* e *História da Educação Física e Esporte no Brasil* até o ano de 1992, envolvendo-me a partir dos anos seguintes com a segunda mencionada, além das *Processo de Planejamento em Lazer, Lazer e Educação* e *Estudo das relações entre Educação Física e Lazer*. Ainda no pertinente às minhas atividades junto à FEF, coordenei as discussões acerca do Projeto de Regulamentação da Profissão e da extinção da obrigatoriedade da educação Física no ensino superior, esta última realizada no interior do debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Hoje, integro os Grupos de Pesquisa em Lazer e Educação e Políticas Setoriais de Lazer e represento o Departamento em que estou lotado na *Comissão de Ensino de Graduação*.

Nada sintetiza melhor o sentido do movimento por mim buscado nos parágrafos acima do que as palavras de Bertolt Brecht em seu poema, Apague as Pegadas.

“O que você disser, não diga duas vezes.
Encontrando o seu pensamento em outra pessoa: negue-o
Quem não escreveu sua assinatura, quem não deixou retrato
Quem não estava presente, quem nada falou

Como poderão apanhá-lo?
Apague as pegadas!”

Pois quero minhas pegadas visíveis!

Fico com a impressão, ao chegar ao fim desta *Apresentação*, com ar de memorial, que não poderia ser outra a intenção de estudo que me move. Relendo-o, sinto que o projeto de tese que desenvolvo, guarda coerência com minha trajetória acadêmica/profissional, imbricada, por sua vez, com minha própria história de vida. Pois acredito ser ela que explica o estar presente em mim algo que certamente não recebi nos bancos escolares da educação física, na medida em que reconheço não fazer parte da sua *tradição*, voltar suas atenções para os aspectos que busco relevar. Certamente uma análise dos elementos constitutivos da nossa formação, responderia por si só, a contento, os porquês de tal alheamento. Para além disso, creio que o próprio desenvolver do estudo ora proposto, colabore na explicitação dos determinantes desse distanciamento.

APRESENTANDO A TESE

*“Eu, que nada mais amo
Do que a insatisfação com o que se pode mudar
Nada mais detesto
Do que a insatisfação com o que não se pode mudar”*
(Brecht)

Trilhar os caminhos da análise de como a Educação Física e o Esporte, enquanto práticas sociais, foram construídas ao longo da história da sociedade brasileira, é tarefa empolgante! Já pude explicitar o quanto tal questão está presente em minha ação. Meus estudos, de uma forma ou de outra, carregam em si o interesse por essa temática.

Não ignorando o legado do século XIX para essa problemática poderia, contudo, definir os anos 30 deste nosso século, e mais precisamente o período 1937-1945, como marco inicial desse caminhar. Não por acaso. Assistia-se então, o consolidar, dentro do modo de produção capitalista, da substituição do modelo econômico agrário, de natureza comercial - exportadora para o industrial, processo esse que estabelecia a transição de uma ordem social essencialmente rural para uma outra, urbana, na qual o setor industrial passaria a ser o elemento dinâmico da economia. Vivia-se, desde 1937, sob a égide do Estado Novo, regime político de índole ditatorial implementado sob o jugo da batuta do caudilho Getúlio Vargas.

Via-se conjugar, naquele período histórico, dois modelos de corpo. O primeiro deles — o *corpo higiênico/eugênico* — construído pelos governantes das primeiras décadas do século passado, quando dele lançaram mão para consolidar o processo de reordenamento social implementado a partir do assumir da posição de ex-colônia portuguesa — contando, para tanto, com a ajuda dos médicos higienistas —, tão logo se deram conta de que o projeto da sociedade arquitetado pelos portugueses para o Brasil, não atendia aos interesses dos brasileiros. O protótipo do corpo higiênico/eugênico foi, então, vinculado ao *projeto de higienização e eugenia* da sociedade brasileira, que tinha na *Política de embranquecimento da raça brasileira* o seu principal trunfo para o estabelecimento de uma outra correlação de forças que viesse impedir os portugueses com vocação recolonizadora, de manipularem o contingente populacional de negros cativos — que, em 1850, atingia a casa dos dois

milhões e meio, quase a metade da população de então — no sentido de alcançarem seus objetivos colonialistas.

O segundo modelo, o do corpo produtivo, teve incorporado aos valores ético-políticos acima mencionados, outros valores que fizeram por reforçar sua relação com a questão da *eugenia da raça*, na medida em que o colocaram a serviço da defesa da Pátria frente aos denominados *inimigos internos*, questionadores do ordenamento sócio-político vigente (lembra-se do movimento batizado pelos governantes de intentona comunista, em 1935?), e aos *inimigos externos*, face a iminência da eclosão da 2ª Guerra Mundial e do envolvimento brasileiro nela. Aliás, foi a premência daquele conflito bélico que fez com que aguçasse nas hostes governamentais e nos detentores dos meios de produção, o sentimento da necessidade da preparação de mão-de-obra brasileira ajustada aos padrões de exigência do trabalho fabril, pois a força de trabalho européia, começava a não mais aportar em nosso país, dado o clima belicoso presente no continente europeu e a necessidade, derivada daquele quadro, de dele não se ausentarem.

Tratava-se, pois, de assegurar a formação, preparação e manutenção da força de trabalho do trabalhador brasileiro. Nesse sentido, a Constituição de 1937, outorgada a partir da instituição do Estado Novo, contemplava em seu artigo 129, o princípio da responsabilidade do Estado para com o ensino profissional — materializada através da Reforma Capanema, denominação recebida por um conjunto de Leis que organicamente, a partir de 1942 (até 1946), objetivaram a regulamentação do preceituado naquele artigo constitucional. Nesses documentos legais, a Educação Física foi contemplada como sendo matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos os alunos até 21 anos de idade, buscando-se dessa forma, atender ao preceito constitucional contido em seus artigos 131 e 132 referentes à promoção do *adestramento físico* (sic) necessário ao cumprimento — por parte da juventude — "*de seus deveres com a economia*".

Mas se os cuidados com a formação de mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada era a justificativa maior da presença da Educação Física no sistema oficial de ensino, fora dele ela atendia a necessidade de, através de sua ação,

colaborar para que a extensão do controle sobre o trabalhador — tanto por parte das entidades patronais, quanto do Estado, via Ministério do Trabalho — se desse para além de seu tempo de trabalho, já por eles administrado, incorporando dessa maneira às suas esferas de ação, tudo aquilo que girasse em torno da forma como o trabalhador viesse a ocupar o seu tempo de não-trabalho. O propósito de tal ação vinculava-se à intenção de orientar a ocupação do tempo de não-trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção.¹⁰

Mas não somente ao aumento da capacidade de produção do trabalhador afinava-se a ação governamental. Sintonizava-se ela, também, com os esforços de controlar as instituições inerentes à sociedade civil, ajustando-as aos parâmetros estabelecidos pela ordem estadonovista. Assim, a iniciativa do Estado Novo de legislar sobre o Esporte, concretizada pela promulgação do Decreto-lei nº 3.199 de 14 de abril de 1941, fundamentou-se na imperiosidade, sentida pelos governantes, de *disciplinar* e *pacificar* o esporte brasileiro na busca da adequação da ordem esportiva brasileira ao projeto de ordem social então dominante. Queremos dizer com isso que as idéias de *pluralismo, autonomia, conflito e poder estatutário*, inerentes à ordem esportiva de então, eram incompatíveis com as de *verticalização linear das funções, intervenção e controle, harmonia e aparelhamento da ordem* presentes no status quo.¹¹

Para dar cabo dessa ânsia intervencionista, o governo não descurou-se da formação de profissionais que viessem a assumir a tarefa de implementar as ações derivadas das intenções contidas nas políticas governamentais. Assim é que em 1939, o Poder Executivo, através do *Decreto-lei nº 1.212*, cria na Universidade do Brasil, a *Escola Nacional de Educação Física*. Encontra-se também alinhavadas nesse Decreto-lei, as bases mais elaboradas daquele que poderíamos chamar de primeiro currículo — de nível superior — de formação de profissionais de Educação

¹⁰ A lógica desenvolvida nos 5 parágrafos acima, obedece o raciocínio por mim desenvolvido em minha dissertação de mestrado, já citada, também presente no artigo *Pelos Meandros da Educação Física*, já mencionado.

¹¹ Conforme Eduardo Dias Manhães, *Política de Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p.32.

Física e Esporte no Brasil, evidentemente sincronizado com os objetivos estadonovistas anteriormente mencionados.

Se já não fosse preocupante saber que o Decreto-lei nº 3.199, promulgado em plena vigência do Estado Novo, legislou sobre o Esporte até o ano de 1975 quando, também por iniciativa do Poder Executivo, foi elaborada/sancionada a *Lei nº 6.251* — dois anos mais tarde regulamentada pelo *Decreto nº 80.228* — ganha essa preocupação contornos ainda maiores quando, ao analisar-se o texto legal, nos deparamos com a ausência de alterações substantivas em relação ao texto de 1941. Também não credito à mera coincidência o fato de sua promulgação ter ocorrido num outro momento da história da sociedade brasileira em que a relação do Estado com a sociedade civil se dava autoritariamente, embora o regime político implantado pelo golpe militar de 1964, diferentemente daquele de 1937/45, não se admitisse ditatorial, auto proclamando-se defensor da ordem democrática, em risco — segundo eles — durante o governo Jango.

Neste momento, contudo, mais do que aprofundar as considerações acerca dos objetivos da Política Nacional de Educação Física e Esporte estabelecidas tanto pela *Lei nº 6.251/75* quanto pelo *Decreto-lei nº 3.199/41*¹², como também por aquelas que as substituíram — a *Lei nº 8.672* de 6 de julho de 1993, a *Lei Zico*, como acabou por se tornar conhecida, por ter tido sua gênese na Secretaria de Desporto da Presidência da República, que tinha como Secretário, à época, o Sr. Artur Antunes Coimbra, o Zico¹³, e seu Decreto regulamentador de nº 981 de 11 de novembro daquele mesmo ano, e a *Lei nº 9.615* de 24 de março de 1998, apelidada de *Lei Pelé*¹⁴, regulamentada pelo *Decreto nº 2.574* de 29 do mês seguinte —

¹²Esbocei esse aprofundamento no texto *Collor, Zico e o Esporte no Governo do Brasil Novo*, elaborado para trabalho em uma *oficina* por mim ministrada por ocasião do VI Congresso Brasileiro de Educação Física promovido pela Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física, FBAPEF, realizado em Belém, PA, no ano de 1990.

¹³Zico foi Secretário de Esportes do Governo Collor de Janeiro de 1990 a Maio de 1991, tendo sido sucedido por outro ex-atleta de renome nacional, Bernard, que nela permaneceu até o episódio do impeachment quando, por decisão do novo Presidente, Itamar Franco, é substituído pelo ex-presidente do Clube de Regatas Flamengo e, na época, Deputado Federal, Márcio Braga.

¹⁴Tal apelido justifica-se pelo fato de ter sido elaborada por iniciativa dele, Pelé, na qualidade de Ministro Extraordinário do Esporte, cargo criado pela mesma Medida Provisória responsável pela extinção da Secretaria Nacional de Desporto, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto e pela criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, INDESP, em março de 1995,

pretendo privilegiar o enfoque do arcabouço legal configurado em torno da Reforma Educacional propriamente dita — na qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996) se sobressai — desenvolvendo privilegiadamente, portanto não exclusivamente, a análise de seus impactos na educação física brasileira explicitando, em relação a ela, seu *percurso, paradoxos e perspectivas*. Ao assim fazê-lo nos atemos ao *movimento nos bastidores* da sua inserção e sedimentação no campo educacional, intenso e conflituoso, explorando as contradições de uma área que assiste seu espaço reduzir-se ao tempo em que mais apresenta possibilidades e motivos — que não aqueles sintonizados com a lógica oficial — de se fazer presente. Nesse procedimento, busco extrapolar o movimento da educação física face ao novo ordenamento legal e captar aquele outro existente em seu interior, enfocando o cotejo das forças políticas que nela habitam e se expressam, seja na forma concebida para a sua estruturação acadêmica e de formação profissional, seja na defesa de uma certa formatação para o seu entranhamento na educação escolar, como também no posicionamento acerca da regulamentação da profissão.

Como pano de fundo para tal empreitada, abordarei introdutoriamente questões atinentes à Globalização e à seu braço político, o projeto neoliberal de sociedade sob o qual se assenta o Governo FHC, buscando situar a *reforma educacional* no espaço da Reforma de Estado engendrada sob a ótica daquele Projeto.

Ao assim proceder, todavia, buscarei realçar os aspectos que nos remetem à busca de respostas às situações detectadas, partindo da premissa de que os textos legais que nos foram apresentados como resultantes da sistematização de visões e/ou interesses convergentes — harmoniosa e consensualmente presentes no Estado e na Sociedade Civil — refletem, isso sim, o hegemonicamente existente naqueles momentos históricos. Ao fazê-lo, perguntarei sobre qual (ou quais) outra visão foi construída a tese hegemônica, como também no que consistia, nos períodos assinalados, o não-hegemônico.

logo no início do governo FHC. Pelé permaneceu neste cargo até o mês de junho de 1998, o qual encontra-se desocupado desde então.

A partir das respostas das questões acima formuladas, admitindo a existência do não-hegemônico, analisarei a forma como se estabeleceu a correlação de forças que culminou no prevalecer de uma determinada configuração de política sobre outra, apontando para os parâmetros que a delimitaram, a forma como se explicitaram, os segmentos sociais envolvidos nesse processo, bem como ao nível em que se deu esse envolvimento, atentos às alterações em trâmite no quadro sócio-político-econômico brasileiro com vistas a perspectivar as possibilidades de inserção diferenciada da educação física no campo educacional e deste, no cenário nacional.

Aí está, nestas páginas introdutórias, bastante da minha trajetória profissional e um pouco das minhas intenções de doutorado, não obstante, penso, suficiente para situar a todos que se detiverem a lê-lo, naquilo que perspectivado no horizonte acadêmico deste meu trabalho de doutoramento.

I - OS TEMPOS DA GLOBALIZAÇÃO

“O conceito de globalização ainda não terminou de ser fabricado (e) não é impossível que transite para o esquecimento antes que tenha sido possível esclarecer seu verdadeiro significado teórico. Assim mesmo, e apesar desta imprecisão, ninguém tem dúvidas de que o conceito procura dar conta de uma nova ‘formatação’ capitalista gerada nas últimas décadas pelo incessante processo de acumulação e internacionalização dos capitais. Como tampouco pairam mais dúvidas de que esta nova ‘formatação’ econômica envolve aspectos e dimensões tecnológicas, organizacionais, políticas, comerciais e financeiras que se relacionam de maneira dinâmica gerando uma reorganização espacial da atividade econômica e uma claríssima re-hierarquização de seus centros decisórios...”

(José Luís Fiori, *A Globalização e a novíssima Dependência*)

Nos embalos da retórica das Corporações Globais

Responda rápido: Em que país são fabricados os tênis *Nike*? Se sua resposta foi Estados Unidos da América, sinto informá-lo que ela é incorreta. Com efeito, a *Nike* — nona marca mais valiosa do mundo, com seu logo avaliado em 7,2 bilhões de dólares na bolsa anual de marcas da revista *Financial World*, conforme matéria da *Revista Exame* assinada por Nelson Blecher¹⁵ — é uma empresa americana que, em tese, produz calçados. Sim, em tese, porque dos 9.000 funcionários que nela trabalham nos EUA, nenhum costura solas nem cola palmilhas. Suas funções circunscrevem-se à área de elaboração de projetos, planejamento de marketing e gerenciamento. A produção física dos calçados é realizada por outros 75.000 funcionários distribuídos em distintas empresas espalhadas em vários outros países, a China comunista inclusive. Como isso é possível? Bem...é aí que entra a **Globalização!** Segundo o cientista político Bolivar Lamounier, o termo *globalização* “*refere-se à reorganização das estruturas produtivas e ao aumento dos fluxos comerciais e financeiros, configurando uma situação de crescente interdependência mundial, no presente contexto de aceleração do desenvolvimento tecnológico*”. A resposta está correta, afirma Roberto Pompeu de Toledo em matéria publicada na

¹⁵ *Em pé de Guerra*. In *Revista Exame*, 13 de agosto de 1997, pp. 42 - 45. A relação da *Nike* com a Confederação Brasileira de Futebol e com uma grande parte dos jogadores que representaram o Brasil na versão francesa da Copa do Mundo, se tornou de domínio público por motivos ainda bastante presentes na lembrança dos brasileiros. Mas já chamava a atenção de alguns, como Nelson Blecher, que naquela ocasião atentava para o contrato de patrocínio de 200 milhões de dólares, por dez anos, assinado entre as partes. “a *Nike* — dizia ele — *mantém, desde dezembro de 1996, um escritório no Rio de Janeiro. Seus executivos não examinam sequer um cadarço, estando ali para cooptar talentos do esporte e zelar pelo contrato de 20 milhões de dólares anuais com a Seleção Brasileira de futebol...*”

*Revista VEJA*¹⁶ — de onde retiramos a definição de Lamounier —, se reduzimos o entendimento de *Globalização* ao encaminhamento, por parte da grande indústria, de uma produção pulverizada ao redor do mundo segundo suas conveniências de custo, concomitantemente à adoção, por parte do grande comércio, de uma política de vendas voltada para tantos mercados nacionais quantos forem possíveis, ao tempo em que a grande finança paira acima das fronteiras. Isso tudo aliado à compreensão de que as telecomunicações operaram verdadeiros milagres nos últimos anos. Porém — ainda segundo Pompeu de Toledo — se no conceito de *Globalização* incluirmos a pertinência das perguntas a) *Teria o mundo encontrado seu modelo econômico definitivo ou, pelo menos, um modelo destinado a longa duração?*; b) *implicaria esse modelo em grandes metamorfoses institucionais, a ponto de colocar em xeque a própria existência dos Estados nacionais?*; e c) *Tenderiam as mentalidades, os usos, os costumes e culturas a serem cada vez mais universais e, portanto, mais iguais?*, entrariamos num terreno pantanoso, bastante controverso. É ele mesmo que se apressa a respondê-las apontando para as evidências de que, quanto à primeira questão, a tese do *fim da História* defendida pelo norte-americano Francis Fukuyama já foi devidamente rechaçada tanto academicamente quanto pelos próprios fatos históricos que a sucederam; a segunda pergunta também vem sendo devidamente respondida pelos acontecimentos na Bósnia, Chechênia, pela crise da União Européia. Conforme o articulista, “*tanto a lógica empresarial como a tecnológica apontavam na direção do esgarçamento das fronteiras e das instituições nacionais, em favor das internacionais. A isso somava-se a lógica política, ou geopolítica, segundo a qual o mundo tende a se organizar em blocos regionais. E no entanto, quando desmoronou a antiga ordem na Europa do Leste (...) ocorreu um movimento em direção ao particular, não ao geral, ao nacional e ao local, não ao universal. Os antigos iugoslavos guerrearam entre si para voltar a ser bósnios, croatas, eslovenos. Os Checoslovacos voltaram a ser checos e eslovacos. Até a Chechênia fez sua erupção no cenário. Enquanto isso, na Europa ocidental, esvaziava-se a utopia da moeda única, da política externa única e, em última análise, do Estado único*”. E continua ele, agora reportando-se à 3ª questão: “*Quando se estende a vista às mentalidades, os usos e às culturas, as dúvidas*

¹⁶ *A Força da Aldeia*. In *Revista VEJA*, 3/4/96, pp. 92 - 93.

aumentam (...) Há uma tendência para a humanidade se encontrar no tênis Nike e no Bic Mac, mas isso coexiste com a retomada do fundamentalismo islâmico...”.

Nos parece que a possibilidade da expressão *Globalização* transitar para o esquecimento antes mesmo do esclarecimento do seu verdadeiro significado teórico — como nos deu a entender Fiori, na citação que abre este capítulo —, é remota. Em outra matéria jornalística publicada naquele mesmo número da *Revista VEJA*, nos deparamos com várias definições do termo encartadas em um texto que, longe da isenção percebida no de Pompeu de Toledo, manifesta eloqüente simpatia pelos ventos globalizantes que de uns tempos para cá vêm desalinhando muito mais do que os nossos cabelos... A matéria, assinada por Antenor Nascimento Neto¹⁷, afasta a possibilidade do processo de *Globalização* a que assistimos ser resultante de uma opção ideológica (no caso, de Direita) voltada para um novo impulso no movimento de acumulação capitalista alavancado às custas do sofrimento dos trabalhadores. Segundo ele, os que assim pensam, desenvolvem uma *“interpretação perfeitamente cretina de um movimento econômico a respeito do qual não cabe ficar contra ou a favor, para adotá-lo ou não, de acordo com as preferências de cada um”*. Assim, afirma que ela seria *“um processo de aceleração capitalista, num ritmo jamais visto, em que o produtor vai comprar matéria-prima em qualquer lugar do mundo onde ela seja melhor e mais barata; Instala a fábrica nos países onde a mão-de-obra fique mais em conta, não importa se no Vietnã ou na Guatemala; Vende a mercadoria para o mundo inteiro”*. Talvez para não deixar a impressão de que estaria se contradizendo — porquanto tudo o que disse acima reflete uma concepção de organização sócio-econômica, portanto ideológica¹⁸ — busca resumir sua compreensão sobre o processo que acabara de definir buscando dar-lhe conotação de algo natural e irremediável, associada a uma perspectiva linear da história. Dessa forma, concluí afirmando que *“o entrelaçamento econômico das paróquias é um processo que começou na pré-história, mas sempre progrediu em marcha lenta. Neste momento, está na velocidade da luz”*. E alerta: *Ao lado de seu tremendo potencial para criar soluções e riquezas num ritmo alucinante, pode causar dor”*.

¹⁷ *A Roda Global*. In *Revista VEJA*, 3/4/96, pp. 80 - 89.

¹⁸ Estamos aqui trabalhando com a concepção leninista de ideologia, qual seja, aquela que associa o termo ao entendimento de **visão de mundo**.

Faltou dizer a quem, mas isso poderia deixar ainda mais transparente o caráter ideológico do processo!

Nascimento Neto localiza nos campos **financeiro, industrial e consumidor** os sinais da aceleração capitalista intrínseca ao *modus operandi* da *Globalização*. No primeiro, centra o foco na *falência do Estado*, chamando a atenção para a enorme diferença entre a capacidade de investimento do capital privado (cujo estoque seria da ordem de 10 trilhões de dólares) e a do público. Nos anos 90, diz ele, “quase todos os orçamentos públicos estão contidos. Nos anos róseos do pós-guerra, os países que hoje estão na vanguarda do desenvolvimento eram a fotografia da província: estradinhas acanhadas, sistema telefônico operado por telefonistas, usinas elétricas com potência infantil e quase tudo regionalizado. Nesse tempo, o cofre estatal dava para o gasto”. Em seguida, alfineta a concepção do **Estado Máximo**¹⁹ abrindo espaço para a conclusão, cara às hostes neoliberais²⁰, da imperiosa necessidade da configuração do **Estado Mínimo**: “Foi nesse ponto que um novo fator entrou em cena. Os governos passaram a comprometer cada vez mais suas receitas com saúde pública, seguro-desemprego, aposentadoria. Mais tarde, viriam os armamentos pesados da Guerra fria. O que se vê hoje é o Estado sem fundos para investir e as corporações com dinheiro saindo pela janela”. E conclui, com fecho de ouro, retomando a tese da crítica daqueles que teimam em se opor ao inevitável: “Imagina-se freqüentemente que a onda de privatização que se espalha pelo mundo seja resultado de uma opção ideológica. Não é. Os governos vendem usinas, estradas e serviços porque não têm mais dinheiro para bancar

¹⁹ Por **Estado Máximo** podemos entender a forma de regulação social concebida pelo economista inglês **John Maynard Keynes** — como resposta do sistema capitalista à crise de 1929 — caracterizada por uma forte presença do Estado no campo econômico em reconhecimento da incapacidade do mercado, por si só, gerar justiça social. Também chamado de *Estado de Bem-Estar* (*Well fare State*), *Estado Previdenciário* ou *Regulação Social Fordista*, identificava-se pelo seu controle sobre áreas estratégicas — em boa parte das quais assumia também o papel de produtor — e pela sua posição de implementador de impostos progressivos destinados a subsidiar políticas públicas de educação, saúde, habitação, transporte e lazer, garantindo dessa forma as condições gerais de funcionamento da produção capitalista e, simultaneamente, respondendo à crescente organização da Classe trabalhadora responsável por reivindicações no campo dos direitos sociais num contexto de ampliação do bloco socialista.

²⁰ A lógica neoliberal busca responder — sob a perspectiva da classe dominante — a essa nova ordem socio-político-econômica, preceituando o abandono do princípio Keynesiano de intervenção do Estado na economia, privatização, desregulação do mercado, desestruturação da mão-de-obra, desenvolvimento das técnicas de informação, crescimento do setor de serviços e aumento desmedido

investimentos nessas coisas. E o setor privado tem". Aí está um bom exemplo de *ideologia*, só que agora na perspectiva encontrada em Marx de *falseamento da realidade*!

Dando continuidade à sua lógica de raciocínio, o articulista vai buscar em Gilberto Dupas — economista *do Núcleo de Estudos Estratégicos da Universidade de São Paulo* — os argumentos, construídos em torno do *campo industrial*, necessários para dar vazão à sua compreensão acerca do caráter fatalístico do processo de globalização que acomete o mundo contemporâneo. Segundo o economista citado por Nascimento Neto, "*as maiores corporações mundiais estão decidindo basicamente o que, como, quando e onde produzir os bens e serviços utilizados pelos seres humanos*", ocupando, na tomada das grandes decisões econômicas, o lugar que no passado pertencia aos governos. "*É um poder de dimensões assustadoras*" atesta Nascimento Neto, deslumbrado com os dados apresentados por Dupas de que as 10 maiores corporações mundiais (Mitsubishi, Mitsui, Itochu, Sumimoto, General Motors, Marubeni, Ford, EXXon, Nissho e Shell) faturam, juntas, 1,4 trilhão de dólares, o que equivale ao Produto Interno Bruto conjunto de Brasil, México, Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela... Se no lugar das 10 nos referirmos às 100 maiores, vamos constatar que um terço do comércio internacional (1 trilhão de dólares em 1990) refere-se a trocas entre unidades das transnacionais. "*Elas empregam 20% da mão-de-obra não agrícola nos países em desenvolvimento e 40% nos países desenvolvidos. Têm seus próprios laboratórios e financiam boa parte da ciência acadêmica*", escreve o autor da matéria.

Fechando o tripé configurador da forma de ser do processo de *Globalização*, o autor da *A Roda Global* centra sua atenção no terceiro e último elemento, qual seja, o *consumidor*, que segundo suas palavras também se globalizou..."*Há algumas décadas atrás, ele usava produtos nacionais. Hoje não compra exatamente produtos de um país estrangeiro. O que ele consome em número cada vez maior é o produto*

de conglomerados financeiros. A esse respeito, ler José Luís Fiori, *O Voo da Coruja: uma leitura não liberal da crise do Estado Desenvolvimentista*, 1995.

sem pátria, sem carteira de identidade, sem sotaque identificável” (você lembram dos tênis Nike, lá no início?).

Mas não estamos sós — nem tampouco mal acompanhados — aqueles que, sem medo de serem taxados de jurássicos, não compactuam com o pensamento do autor da reportagem no que tange à possibilidade da desideologização do significado objetivo da *Globalização* como senha de ingresso no novo milênio, mundo sem fronteiras a partir do esgotamento dos Estados Nacionais, definitiva abertura para as empresas transnacionais centradas na também definitiva internacionalização do sistema financeiro... Tudo isso, enfim — traduzido acima como aquilo que de mais irreversível encontramos na face da Terra — não passaria, no entendimento de Paulo Nogueira Batista Júnior²¹, de pura Balela inerente ao processo de mitificação da realidade social, construído ahistoricamente. Partindo da inegabilidade do caráter histórico do grau de internacionalização econômica observado nos últimos 20/30 anos, Batista Júnior traduz *Globalização* como “a palavra da moda para um processo que remonta, em última análise, à expansão da civilização européia a partir do século XV (resultando) na ampliação das desigualdades entre os países colonizadores e os demais (traduzindo-se) na continuação da colonização... por outros meios”. É o que diz Octavio Ianni, com outras palavras: “A rigor, a história do capitalismo pode ser vista como a história da mundialização, da globalização do mundo. Um processo histórico de larga duração, com ciclos de expansão e retração, ruptura e reorientação...”²². Nada mais ideológico do que a *desresponsabilização* dos Estados Nacionais, a partir da responsabilização da *mundialização* econômico/financeira, por todos os males que nos acometem. “Os Estados Nacionais, sobretudo nos países mais bem sucedidos, não estão indefesos diante de processos econômicos ‘globais’ incontroláveis ou irresistíveis. Ao contrário do que sugere o fatalismo associado à ideologia da globalização, o desempenho das economias e o raio de manobra dos governos continuam a depender crucialmente de escolhas nacionais”, diz Batista Júnior,

²¹ Paulo Nogueira Batista Júnior. *Mitos da Globalização*. In *Revista Estudos Avançados*, Publicação do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, vol.12 (32), jan/abr 1998. Posteriormente à essa publicação, foi editado pelo Programa Educativo sobre a Dependência Externa, PEDEX, à qual nos reportamos.

²² Conforme Octavio Ianni, *A Sociedade Global*, 1997, p.55.

imputando dessa maneira responsabilidade aos governos nacionais pelas suas opções e decisões acerca das definições das políticas públicas. A desmitificação da tese da fragilização dos Estados Nacionais é reforçada em outra passagem: *“É certo que houve desregulamentação de mercados, remoção de barreiras ao comércio internacional, acordos multilaterais e regionais de liberalização comercial, eliminação de controles sobre os movimentos internacionais de capital e programas importantes de privatização de empresas públicas. Mas a participação do Estado na economia, que já vinha crescendo de forma expressiva e contínua desde a Primeira Guerra Mundial, continuou a aumentar no período mais recente, a despeito da preponderância ideológica do pensamento neoliberal”*.

Ainda batendo na tecla do *mito do declínio do Estado*, Paulo Nogueira Batista Júnior trás de volta — ao refutar a *idéia da ascensão de corporações globais supostamente livres de lealdades nacionais e apontadas como os principais agentes de uma avassaladora transformação da economia mundial* — o exemplo com o qual abrimos este capítulo, qual seja, o caso *Nike*. Não duvidando do aumento de empresas operando internacionalmente, não atribui a esse fato base de sustentação da versão da supremacia de empresas transnacionais ou multinacionais, sem identificação nacional específica. Traduzindo por enganosa o termo *transnacional*, *“na medida em que insinua a ausência de base ou dependência nacional”*, aponta a sua inaplicabilidade para definir empresas que transcendam as nações e operam desvinculadas de suas origens nacionais. *“A maioria das grandes corporações da Europa, dos Estados Unidos e do Japão concentra a sua atuação nos respectivos países. Funções centrais, como pesquisa e desenvolvimento, e as atividades geradoras de maior valor adicionado, tendem a se realizar no país de origem das empresas”*. Argumentado pela necessidade, por parte dessas empresas, de proteção política e jurídica do Estado Nacional nas suas ações no mercado caseiro e internacional, defende a caracterização dessas corporações como *“firmas nacionais com operações internacionais (...) empresas de base nacional, ainda que orientadas para o mercado internacional”*²³.

²³ Obra citada, pp. 51 - 53. Em nota de rodapé nº 69, trás a forma como Gustavo Franco — homem forte do Banco Central brasileiro — apresenta as referidas empresas: *“A terminologia ‘empresa transnacional’(...) expressa a consciência da nova natureza dessas empresas, originalmente*

A Cultura Global

*“Não há sociedade, só indivíduos”
(Margaret Thatcher)*

Hobsbawm, no seu *Era dos Extremos*, imputa ao desmoronamento da família tradicional, atingidas pelo novo individualismo moral do final do século XX — que tem na frase da ex-primeira ministra inglesa, por ele citada, sua expressão maior — o cerne básico do buraco que se abriu entre as regras de vida e moralidade e a realidade do comportamento do final de século. Segundo ele *“as consequências materiais do afrouxamento dos laços de família tradicionais foram talvez ainda mais sérias, pois (...) a família não era apenas o que sempre fora, um mecanismo para reproduzir-se, mas também um mecanismo para a cooperação social, (e) como tal, fora essencial para a manutenção tanto da economia agrária quanto das primeiras economias locais e globais”*. Uma vez que tal instituição e seus valores intrínsecos passaram a não mais fazer parte de uma perspectiva de ordenamento social, que ligava as pessoas umas às outras, assegurando a cooperação social e a reprodução, *“desapareceu a maior parte de sua capacidade de estruturar a vida social humana (que) encontrou expressão ideológica numa variedade de teorias, do extremo liberalismo de mercado ao ‘pós-modernismo’ e coisas que tais, que tentavam contornar inteiramente o problema de julgamento e valores, ou antes reduzi-los ao único denominador da irrestrita liberdade do indivíduo”*²⁴.

Para Octavio Ianni, *“está em marcha a racionalização do mundo, compreendendo as relações, processos e estruturas com que se aperfeiçoam a dominação e a apropriação, a integração e o antagonismo (pois) a cultura do capitalismo seculariza tudo o que encontra pela frente e pode transformar muita coisa em mercadoria, inclusive signos, símbolos, emblemas, fetiches (pois) essa é uma exigência da racionalização formal, pragmática, definida em termos de fins e meios objetivos, imediatos (...) cada vez mais vazia de valores gerais e particulares que não podem traduzir-se nos termos do status quo (ou seja), aos poucos, em todos os lugares, regiões, países, continentes, a despeito dos diferenças sócio-*

multinacionais, ma que deixam de ter nacionalidade, ou perdem a noção de ‘matriz’, ao se racionalizarem globalmente”.

²⁴ Conforme Eric Hobsbawm, *Era dos Extremos - O Breve Século XX - 1914 - 1991*, 1997, p.332.

*culturais que lhes são próprias, os indivíduos e as coletividades são movidos pela mercadoria, mercado, dinheiro, capital, produtividade, lucratividade*²⁵.

Tal entendimento inscreve-se em uma das duas compreensões de **cultura global** traduzidas por Marcos Augusto Gonçalves em matéria integrante do caderno especial da Folha de São Paulo sobre Globalização publicado em sua edição de 2/11/97. Certamente não naquela por ele descrita como a *“visão de um mundo crescentemente limpo, informatizado, no qual os povos e os indivíduos beneficiam-se das maravilhas da técnica e cultivam a semente da consciência planetária que triunfará na aldeia global do terceiro milênio”*, mas em uma outra, onde a noção de cultura global é reconhecida como *“resultado da extensão de uma determinada cultura aos limites do globo (onde), um mesmo sistema de crenças, comportamentos e representações expande-se sobre a Terra, suplanta as fronteiras nacionais, subjuga a heterogeneidade e impõe-se como totalidade uniformizada”*²⁶. Pelo menos é assim que percebemos Ianni quando diz que *“sob vários aspectos, o novo ciclo de ocidentalização recoloca o problema da mundialização da indústria cultural, com a expansão dos meios de comunicação de massa e a produção de uma cultura de tipo internacional-popular (onde) verifica-se a mobilização de todos os recursos disponíveis dos meios de comunicação, da mídia em geral, impressa e eletrônica, de modo a ‘reeducar’ povos, nações e continentes”*²⁷. Pois o centro irradiador disso tudo, ventilado por Gonçalves, tem um nome: **imperialismo capitalista**, *“cuja hegemonia econômica, tecnológica e cultural poderia ser coroada com a conquista final do planeta”*. Mas nem tanto ao céu nem tanto a terra, relativiza Gonçalves ao afirmar que *“realmente, nenhum olhar poderá apreender as transformações por que passa o mundo sem ver o papel desempenhado pela informática, pela robótica, pelas comunicações por satélite, pela Internet e pelos modernos meios de transporte (como também) da mesma forma, é certo que os norte-americanos dominam a indústria cultural em escala mundial e vendem sua cultura e seus produtos nos quatro cantos do mundo. Alguns fatos, porém, conspiram tanto contra o fetiche e a apologia da técnica quanto o determinismo militante”*. Apontando os deslizos de uma

²⁵ Conforme Octavio Ianni, obra citada, pp. 71 - 72.

²⁶ Conforme Marcos Augusto Gonçalves, *Intercâmbio aproxima países e anuncia “cultura global”*. *Folha de São Paulo*, 2/11/97, caderno especial - Globalização, p.10.

²⁷ Conforme Octavio Ianni, obra citada, p. 73.

e de outra vertente — da *euforia* em torno dos meios de comunicação e informática, análoga à atitude do homem do século XIX frente à ciência/tecnologia, àquela da inexorabilidade da *MacDonaldização* do planeta — Gonçalves entende ser natural que nesse mundo transformado pela internacionalização *“venha à tona a nostalgia da comunidade integrada, que ancora o indivíduo num espaço físico, afetivo e simbólico determinado (onde) as relações sociais baseiam-se no face a face e onde florescem formas culturais ‘verdadeiras’*. Pois as dificuldades da ocidentalização fundam-se no fato de que *“as nações dominantes e as organizações multinacionais atuam de modo diverso, divergente ou mesmo contraditório, umas com relação às outras, e porque os povos, grupos, classes, nacionalidades ou sociedades não ocidentais (...) também possuem sua cultura, continuam a produzir culturalmente, devolvem elementos culturais ocidentais com ingredientes nativos, quando não lançam na sociedade mundial suas produções originais”*, nos diz Ianni²⁸. É o que também nos fala Hobsbawm ao reportar-se ao blue jeans e ao rock ao tratar do internacionalismo sem ranços nacionalistas da nova cultura jovem nas sociedades urbanas: *“...Isso refletia a esmagadora hegemonia cultural dos EUA na cultura popular e nos estilos de vida, embora se deva notar que os próprios núcleos da cultura jovem ocidental eram o oposto do chauvinismo cultural, sobretudo em seus gostos musicais. Acolhiem estilos importados do Caribe, da América Latina e, a partir da década de 1980, cada vez mais, da África”*²⁹.

O que parece ficar evidente no acima exposto é que a mundialização do capital requer um processo análogo na cultura, porque a pluralidade de padrões de vida, de objetos e hábitos de consumo obstaculiza sua expansão. *“A exigência de aumentar o número de compradores de objetos projetados e produzidos em forma ‘standart’ requer a eliminação de diferenças de comportamento e de gosto dentro de cada nação (entre a cidade e o campo, entre classes sociais) e também entre países desenvolvidos e dependentes”*, nos diz Néstor Garcia Canclini, em instigante estudo³⁰ já na primeira metade da década de oitenta, bem antes, portanto, da popularização do fenômeno da *globalização*. Segundo o autor, a unificação

²⁸ Conforme Octavio Ianni, obra citada, pp. 74 - 75.

²⁹ Conforme Eric Hobsbawm, obra citada, p. 320.

³⁰ Conforme Néstor Garcia Canclini, *Políticas culturais na América Latina*. In *Novos Estudos*. Cebrap, 1983, pp. 39 - 51. O trecho citado localiza-se à página 44.

internacional dos programas ideológicos destinados à construção do consenso dos sistemas políticos de controle e repressão acompanha a homogeneização da economia. “Cada Estado — afirma — *uniformiza e centraliza a vida interna da nação e, ao mesmo tempo, coordena o próprio sistema ou simplesmente o submete à organização transnacional da economia e da cultura (pois) o crescimento transnacional do capitalismo requer, ao mesmo tempo, a unificação de cada sistema nacional e sua subordinação à ordem maior encabeçada pelas metrópolis*”.³¹

A (des)mitificação da Mundialização e a responsabilização do Estado Nacional

“Tudo estaria no melhor dos mundos se o Estado não tivesse dívidas, se apresentasse um orçamento equilibrado e fosse bastante forte para manter a ordem, isto é, impedir que os infelizes se queixem. É por isso também que, nas horas de dificuldades econômicas, quando estas atingem o Estado, os estadistas financeiros cuidam em atender, apenas, a este ou aquele sintoma — a depreciação da moeda, a baixa do câmbio etc que interessam especialmente ao Estado, e tratam de salvar-lhe os interesses, mesmo contra as sociedades em geral”.
(Manoel Bonfim. *A América Latina, Males de Origem*. [1903])³²

Se para nós, *conceito* tem o significado de representações no plano do pensamento, do movimento da realidade, temos também que em assim sendo, não esta ele alheio às relações de classe presentes num determinado contexto social de um também determinado momento histórico, caracterizando-se, pelo contrário, como mediação da transparência ou do ocultamento daquelas relações. Assim, o conceito de Cultura por nós adotado exala materialidade quando, revestido de sentido gramsciano— construído no âmago do debate sobre Hegemonia —, observamos a cultura hegemônica da forma de quem se vale da reflexão sobre a cultura subalterna — não a tendo como um bloco homogêneo e autônomo, já todo acabado em seu sentido de Classe — para compreender e criticar a cultura hegemônica, fermento para a elaboração de uma nova cultura. Tal compreensão torna-se importante porque faz por realçar a compreensão da inexistência de lugar para a concepção de uma cultura antagônica ou alternativa, já que o que estaria nela embutido seria o pressuposto de blocos monolíticos e contrapostos de cultura, deixando do lado de fora a relação dialética da nova cultura que se vai constituindo através do embate

³¹ Conforme Néstor García Canclini, obra citada, p. 44.

³² Essa obra, escrita pelo médico Manoel Bonfim no ano de 1903, foi recém relançada pela editora Topbooks. É o que nos conta Luís Nassif, em sua coluna na *Folha de São Paulo* de 15/11/93, *Uma obra definitiva sobre o país*, de onde extraí a citação.

crítico com a cultura tradicional ³³. Isso posto, nada mais sensato do que retornarmos ao debate sobre os sentidos da globalização e dos espaços presentes para o fazer prevalecer do Estado nacional atentos para o fato de que — fiéis à tradição Gramsciana — *“a construção de uma nova ordem social é um amplo processo que não requer apenas a tomada do Estado ou uma reorganização das relações de produção. Superar uma dada formação social e fundá-la sobre novas bases, sobre um outro conjunto de relações sociais implica uma profunda alteração de toda vida social, portanto, não restrita à esfera econômica nem à política. Este processo exige a constituição de uma nova ética, de novas condutas, a produção de um novo homem, ou seja, a elaboração de uma nova cultura. Uma cultura assentada em novas práticas e em novos valores e que, para tanto, é determinada pela construção de uma consciência coletiva crítica acerca dos problemas das classes que a formulam como do mundo. Na verdade, uma consciência filosófica”*³⁴.

A Professora do Instituto de Economia da UNICAMP e Deputada Federal do PT Maria da Conceição Tavares, em coluna na Folha de São Paulo³⁵ nos aponta o fato de que *“se percebermos a ‘globalização’ como um conjunto de políticas que traduzem a iniciativa de uma potência dominante, os EUA, que se propõem a exercer um papel hegemônico em relação a seus parceiros e competidores, não há como evitar a conclusão de que o avanço da globalização vem implicando uma perda relativa de autonomia da maioria dos Estados nacionais (que) não deve ser correlacionado, no entanto, com um suposto ocaso do Estado-Nação enquanto tal. Pelo contrário, toda a lógica do movimento de globalização tem, desde a sua origem, um caráter de concorrência predatória e de especulação patrimonialista, que só pode ser contida e regulada por novas formas de renovação e reforço dos mecanismos de intervenção dos Estados nacionais”*. E conclui: seu raciocínio: *“É precisamente de acordo com as possibilidades distintas de inserção externa não subordinada e capacidades política, econômica e social, peculiares a cada país, que os Estados nacionais podem tentar, com maior ou menor sucesso, um novo tipo de*

³³ Conforme Luciano Gruppi, *O conceito de Hegemonia em Gramsci*, pp. 91 - 92.

³⁴ Conforme Ney Luiz Teixeira de Almeida, *Contribuição da Reflexão Gramsciana para a Ampliação do Conceito de Cultura*, In *[Synt]thesis*, p.52.

³⁵ Conforme Maria da Conceição Tavares, *Globalização e o Estado Nacional*. In *Folha de São Paulo*, 12/10/97, p. 2/4.

intervenção pública que permita a restauração da economia e da securidade social em defesa dos interesses de seus cidadãos”.

Em outra ocasião, na matéria da Revista Veja *A Roda Global*, já aqui ventilada, a economista defende que *“a globalização (...) é uma bolha especulativa que se expressa no mercado de derivativos. É a jogatina da moeda diária. Isso afeta empregos. Há uma recessão também globalizada”*, diz ela, explicitando situar-se junto àqueles que concordam com a tese da existência do *desemprego estrutural* que, distintamente daquele batizado por Keynes em 1931 de *desemprego tecnológico*, não se circunscreve unicamente aos efeitos das inovações tecnológicas no mundo do trabalho mas sim a um ordenamento sócio-político econômico estabelecido sob a égide do capital financeiro, em cujo campo as transações internacionais vêm apresentando expansão mais acentuada e onde mais se evidencia a possibilidade de superação das barreiras naturais de tempo e espaço que separam os mercados nacionais. Contudo, afirma Batista Júnior no seu *Mitos da Globalização*, citando dados do próprio Fundo Monetário Internacional, *“mesmo no campo financeiro a internacionalização é bem mais limitada do que sugere o uso freqüente de expressões como globalização financeira ou mundialização do capital financeiro”* desautorizando a compreensão dominante de que a expansão das transações financeiras internacionais criou um mecanismo global de capitais extraordinariamente poderoso, diante do qual a autonomia das políticas nacionais e dos bancos centrais, mesmo nos países de mais peso, tende a desaparecer. É na mesma linha de pensar que Maria da Conceição Tavares, atenta para o equívoco de desonerar o governo brasileiro de sua responsabilidade pela situação do país, imputando-a tão somente à dinâmica mundial. *“Um dos principais resultados da política econômica do governo FHC tem sido a deterioração crescente das condições de trabalho da população brasileira. O desemprego dobrou pelos dados do IBGE e, de acordo com o DIEESE, já atinge níveis recordes próximos a 20% em algumas regiões”*, escreveu ela em coluna do Jornal *Folha de São Paulo*, sob o título *Emprego X desemprego*.³⁶

³⁶ Conforme Maria da Conceição Tavares, *Emprego X desemprego*. In *Folha de São Paulo*, 16/08/98, p. 2/2.

Caminhando na mesma esteira, em artigo denominado *A Hipocrisia do Planalto*,³⁷ Luiz Inácio Lula da Silva arrola argumentos contestatórios à fala presidencial — proferida na abertura de seminário internacional sobre emprego e relações de trabalho — que apontava para uma nova forma de desemprego causada pela *Tecnologia da Globalização*, dando margem ao surgimento de um novo grupo de excluídos, os *inempregáveis*. Nele, LULA refuta a tese do chefe da nação afirmando não ser verdade “que a globalização ou o novo padrão tecnológico esteja impondo necessariamente crescentes taxas de desemprego. Para os países que conseguem reciclar sua mão-de-obra e têm alto nível educacional, o desemprego ficou estacionado e até caiu. No Japão, não passa de 3,3% da população ativa; nos EUA, 5,3%. Já no Brasil, o desemprego é crescente, e o governo não só relega a educação e os demais serviços sociais a segundo plano como nem sequer se preocupa em implementar políticas de emprego”, fulmina o Presidente de Honra do Partido dos Trabalhadores, com o qual se solidariza Maria da Conceição Tavares ao falar — no artigo há pouco mencionado — das diferenças existentes entre a proposta entabulada pelo governo para fazer frente ao fantasma do desemprego e aquela contida no programa do candidato LULA: “Enquanto a proposta da oposição enfatiza a criação de empregos e a melhoria das condições de trabalho da população por meio de programas que beneficiam os setores de menor capacidade econômica, o pacote do governo se concentra na modificação das relações contratuais, visando a redução do custo para as empresas e fixando condições para uma transferência de renda dos trabalhadores para o capital mediante a redução dos salários e outros benefícios como pseudo alternativas para a preservação do emprego”.³⁸ Também corroborando com as afirmações de LULA, Batista Júnior diz que “a tese de que o desemprego é um fenômeno mundial, produto da inexorável globalização, não encontra apoio nos dados”, estando a questão do desemprego dependente fundamentalmente “da evolução da economia doméstica e da eficácia das políticas econômicas e sociais”, com o que demonstra concordância a Organização Mundial do Trabalho quando, em seu mais recente relatório anual³⁹ — segundo o próprio Paulo Nogueira —, afirma “não ser verdade que a globalização

³⁷ Publicado na seção Tendências/Debates da *Folha de São Paulo* de 13 de abril de 1997.

³⁸ Conforme Maria da Conceição Tavares, *Emprego X desemprego*. In *Folha de São Paulo*, 16/08/98, p.2/2.

seja uma força supranacional irresistível que tenha usurpado, em grande medida, a autonomia dos governos. As políticas nacionais ainda são a influência dominante nos resultados em termos econômicos e de mercado de trabalho”.

Na mesma direção apontada por Maria da Conceição Tavares caminha Aloizio Mercadante, seu colega de Universidade e de Partido Político, em artigo publicado pela Folha de São Paulo em abril do ano em curso⁴⁰. Para ele, a *Globalização* seria *“uma etapa superior do processo de internacionalização da economia, que subordina os destinos dos povos e nações ao interesse das grandes empresas e bancos da economia transnacionalizada, concentrando cada vez mais poder nas grandes potências industrializadas (onde) os chamados países em desenvolvimento recebem relativamente cada vez menos investimentos diretos no exterior, nesse cenário de liberdade absoluta de escolha para o capital financeiro e grandes transnacionais”.*

Em contrapartida, um outro Professor universitário, também economista, ex-ministro da área econômica e hoje Deputado Federal pelo PPB, Antônio Delfim Neto, demonstra — na mesma reportagem aludida — parecer não se importar com a perspectiva da recessão globalizada apontada pela economista. Nem tampouco se afligir com o papel reservado aos indivíduos no mundo reordenado do trabalho, quando afirma ser a *Globalização* *“a revolução do fim do século. Com ela, a conjuntura social e política das nações passa a ser desimportante na definição de investimentos. O indivíduo torna-se uma peça na engrenagem da corporação. Os países precisam se ajustar para permanecerem competitivos numa economia global — e aí não podem ter mais impostos, mais encargos ou mais inflação que os outros”.*

Mas é o Presidente Fernando Henrique Cardoso, quem mais entusiasticamente reporta-se — também naquela matéria — à *Globalização*, ao afirmar enfaticamente que ela *“está multiplicando a riqueza e desencadeando forças produtivas numa escala sem precedentes. Tornou universais valores como a democracia e a*

³⁹ *International Labour Office*, 1996,p.5.

⁴⁰ Conforme Aloizio Mercadante, *Globalização e subdesenvolvimento*. In *Folha de São Paulo*, 6/4/97, p. 2/5.

liberdade. Envolve diversos processos simultâneos: a difusão internacional da notícia, redes como a Internet, o tratamento internacional de temas como meio ambiente e direitos humanos e a integração econômica global”.

Pena que no Brasil concreto que ele preside, as coisas não acontecem bem assim! Em Artigo denominado *Brasil 1997: mais ou menos democrático?*⁴¹, Emir Sader — Professor do Departamento de Sociologia da USP — reporta-se ao caráter pouco abrangente e inconsistente do balanço de governo apresentado por Fernando Henrique Cardoso naquele mesmo jornal (29/6/97), passados 3 anos da implantação do Plano Real e em plena campanha pela reeleição. Segundo o sociólogo “*o balanço é decepcionante (e) os malabarismos estatísticos não respondem ao que a opinião pública lê todos os dias e a tudo aquilo com que a cidadania convive cotidianamente*”. Nesse ponto de seu Artigo, Sader enumera uma série de exemplos que tipificam a irrealidade do tom otimista presente no balanço presidencial: “*Por exemplo: que a renda dos 10% mais ricos, comparada à dos 40% mais pobres, continua a crescer. Que a massa salarial paga pela indústria diminuiu 7.4% em 1 ano (de 1995 para 1996). Que a população de rua segue crescendo: de 1994 a 1996 subiu 17%. Que o país tem 19 milhões de analfabetos. Que o gasto ‘per capita’ em saúde caiu de novo em 1996, desta vez 7,6%. Que doenças desaparecidas, como a febre amarela, retornam com força. Que o país baixou dez lugares no Índice de Desenvolvimento Humano da ONU. Que o desemprego em São Paulo ultrapassa os 16%. Que a renda dos mais pobres tem forte queda e o número de trabalhadores sem carteira assinada aumenta. Que se gastou mais com o PROER do que com a saúde. Que pelo menos as verbas publicitárias da saúde, do trabalho e da Previdência aumentaram, como convém em campanha*”. E conclui seu raciocínio afirmando que “*a menção desses fenômenos, retirados ao acaso do noticiário e dos levantamentos de órgãos oficiais, aliada à preocupação prioritária da população com o emprego, a reforma agrária e a violência urbana — em todos, o governo não somente não pagou a conta, como a multiplicou —, bastaria para demonstrar a precariedade, a parcialidade e a falsidade do balanço presidencial, típico de campanha*”. Em resposta à pergunta, por ele mesmo formulada, sobre a hipótese do Brasil ter se tornado um país mais democrático nestes três últimos anos, responde

afirmando que *“o tema da democracia passou a estar ausente da pauta das elites dominantes (e que) a questão da reforma do Estado não está associada à da sua democratização, mas à do equilíbrio fiscal, à da redução dos seus custos à custa, como sabemos, dos mais fracos, das políticas sociais e dos salários do funcionalismo”*.

Mas Sader não para por aí. Demonstrando imensa repulsa pelo caráter demagógico do balanço oficial, continua em frente dizendo que *“os dados mencionados bastam para demonstrar que, socialmente, o país não é mais democrático. Os Partidos estão mais debilitados, assim como o Congresso, o Judiciário, os Sindicatos, as Associações Populares, os Movimentos Sociais — todos construídos ou reconstruídos com tanta luta e esforço nos combates contra a ditadura”*. Esse estado de debilitação social apontado por Sader é também reconhecido por Mercadante — no artigo anteriormente mencionado — *“para além das aparências desse ciclo de consumo promovido pelo real”*. Segundo o economista *“Estamos perdendo a ‘terceira revolução industrial’ (pois) nossas condições estruturais e a opção do governo FHC pelo ajuste neoliberal empurram o país para uma inserção subordinada, que fragiliza de forma crescente nossas possibilidades históricas como nação”*. E arremata de forma a não deixar dúvidas sobre sua compreensão acerca da realidade brasileira: *“o desemprego em massa, a exclusão social crescente e a violência urbana degradam a qualidade de vida nas grandes cidades”*⁴². *As privatizações aliviam conjunturalmente os graves problemas cambiais e fiscais dessa política econômica e empurra para frente o nosso reencontro com o subdesenvolvimento”*.

Mas no que consiste exatamente o ajuste neoliberal mencionado por Mercadante? Sem pretensões de nos aprofundarmos no assunto, podemos afirmar que trata-se de um conjunto de medidas estabelecidas pelo Grupo dos 7 países

⁴¹ In *Folha de São Paulo*, 17/7/97, p. 1/3.

⁴² Dados mais detalhados sobre a questão da qualidade de vida nos centros urbanos podem ser buscados em artigo por mim assinado sob o título *Lazer e Qualidade de Vida* publicado em livro organizado por Nelson Carvalho Marcellino denominado *Políticas Públicas Setoriais de Lazer*, editado pelas Autores Associados em 1996. Nele apoio-me no Relatório/95 do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento acerca do Índice de Desenvolvimento Humano, como também reporto-me à **HABITAT 2**, Conferência mundial sobre o processo de urbanização no Mundo

mais ricos do mundo, **G-7**, naquilo que convencionou-se chamar de **Consenso de Washington**, articuladas executivamente pelo *Banco Mundial*, pelo *Fundo Monetário Internacional* e pela *Organização Mundial do Comércio*. Definido posteriormente (1994) pela insuspeita revista *Newsweek* como a expressão mais elaborada do novo colonialismo, assenta-se num programa estratégico constituído em 3 fases. A primeira delas, conforme José Luís Fiori, “consagrada à **estabilização macroeconômica**, tendo como prioridade absoluta um superávit fiscal primário, envolvendo, invariavelmente, a revisão das relações fiscais intergovernamentais e a reestruturação dos sistemas de previdência pública; a segunda, dedicada ao que o Banco Mundial vem chamando de ‘**reformas estruturais**’, quer seja, a liberalização financeira e comercial, desregulação dos mercados e privatização de empresas estatais; e, a terceira etapa, definida como a da **retomada dos investimentos e do crescimento econômico**”. Quanto à expressão acima mencionada (*Consenso de Washington*), trata-se de ilustrativa figura de linguagem, hoje de domínio público internacional, gestada por John Williamson no início dos anos 90 e refere-se — segundo José Luís Fiori em Artigo denominado *Da Dependência ao Social-Liberalismo: a Bússola de Fernando Henrique Cardoso*⁴³, — “a um plano único de ajustamento das economias periféricas, chancelado pelo FMI e pelo BIRD em mais de 60 países de todo o mundo, configurando uma estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais, operadas, em alguns casos (...) diretamente pelos próprios técnicos daquelas agências; em outros (...) com a ajuda de economistas universitários norte-americanos; e, finalmente, em países com corpos burocráticos mais estruturados, pelo que Williamson apelidou de *technopols*, ou seja, economistas capazes de somar ao perfeito manejo do seu mainstream (evidentemente neoclássico e ortodoxo) a capacidade política de implementar nos seus países a mesma agenda do consensus como é ou foi o caso (...) a despeito de tudo, de Zélia e Kandir, seguidos de Malan, Arida, Bacha e Franco, no Brasil”. Em outro Ensaio da mesma Coletânea — *Para uma Economia Política do Estado Brasileiro*⁴⁴ — reporta-se mais resumidamente ao *Consenso de Washington*

organizada pelo Centro das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos da Organização das Nações Unidas, ONU, realizada no período de 3 a 14 de junho de 1996 em Istambul, Turquia.

⁴³ Conforme José Luís Fiori, *Em Busca do Dissenso Perdido - Ensaios Críticos Sobre a Festejada crise do Estado*, 1995, pp. 231 - 245.

⁴⁴ Conforme José Luís Fiori, *Obra Citada*, pp. 121 - 161.

definindo-o como “um programa ortodoxo de estabilização monetária acompanhado de um pacote de reformas estruturais visando desregulamentar a atividade econômica, privatizar o setor público produtivo e abrir as economias nacionais à competição internacional”.

A percepção do papel do *BIRD*, *FMI* e da *OMC* de braços executores das linhas programáticas estabelecidas pelo *Consenso de Washington*, solta-nos aos olhos quando da leitura de alguns de seus escritos. Sob o sugestivo título *O mundo do Trabalho numa economia sem fronteiras*, o *Banco Mundial* publicou, recentemente, um documento que dá transparência à forma pela qual — segundo Daniel Gluckstein, Secretário Nacional do *Partido dos Trabalhadores da França*, por ocasião do Informe de Abertura da Discussão da 3ª *Conferência Mundial Aberta pela Internacional Operária*⁴⁵ — “os que dominam hoje o mundo, pretendem justificar o agravamento das condições de exploração da classe operária e da juventude em nome de que a economia tornou-se sem fronteiras”. O documento, continua Gluckstein, citando-o literalmente, diz que ‘o crescimento econômico não resolveu o problema da pobreza do mundo, (...) que não há convergência entre trabalhadores ricos e pobres, prevendo que nos próximos anos, os trabalhadores pobres vão ver aumentar ainda mais a distância entre eles e os outros’ (e que) os chamados excluídos, mesmo nos países mais desenvolvidos ‘poderiam continuar o sendo definitivamente, desencadeando assim ciclos de gerações de exclusão’.

Naquele documento podemos, sem dificuldades, localizar os parâmetros orientadores dos programas de flexibilização e desregulação do Trabalho conjugados à construção de um novo modelo de Estado. Diz o *Banco Mundial* ser preciso “aumentar a mobilidade dos trabalhadores (sendo necessário que) as medidas que permitirão um processo de destruição de empregos, particularmente

⁴⁵ Contando com delegações de 70 países — dentre os quais, o Brasil — a 3ª *Conferência Mundial Aberta pela Internacional Operária* ocorreu em Paris, França, no período de 20 a 23 de outubro de 1996. Conforme a Apresentação da Revista elaborada pela Delegação brasileira como parte do seu relatório de participação (Edição especial do boletim “O Acordo”, editado pelo Comitê de Ligação do Acordo Internacional dos Trabalhadores, *AcIT*), foi possível verificar “que a política aplicada por *FHC* e seus aliados no Brasil, que leva à destruição dos direitos e conquistas dos trabalhadores, que privatiza o patrimônio do povo e leva à própria destruição dos elementos de soberania nacional duramente conquistados, tem sua matriz nas instituições mundiais do capitalismo (...) e são reproduzidas em escala regional através dos tratados de livre comércio, como o *NAFTA* e o *MERCOSUL*”

demissões maciças no setor público, possam seguir seu caminho". Duas outras pequenas citações do documento do Banco Mundial merecem destaque por imputarem responsabilidade pela avassaladora onda de desemprego: 1) *"A rigidez dos salários reais e um sistema de proteção que impedem a aceitação de empregos"*; 2) O fato de que na América Latina, no Sudeste Asiático e no Oriente Médio, *"a legislação trabalhista estabelece regras custosas que tornam as decisões de contratar quase irreversíveis"*. Por sua vez, uma outra citação sinaliza para o objeto do desejo dos de cima: *"a existência de uma mão-de-obra não qualificada e pouco custosa, constitui a principal vantagem comparativa dos países pobres"*. *"Falam-nos de Globalização — diz Gluckstein — mas na verdade a 'vantagem comparativa' tem como lógica que a pressão deve ser exercida constantemente para que no mundo inteiro a mão-de-obra qualificada se transforme em não qualificada, para que a mão-de-obra custosa se transforme em menos custosa"*. Na mesma direção assinala o Plano anual de Recomendações para todos os países elaborado pelo FMI. Dos 11 pontos elencados — sendo o de nº 11 aquele intitulado Garantir a solidez dos sistemas bancários, no Brasil respondido pelo codinome PROER — destaca-se aquele que diz da necessidade de se *"chegar ao equilíbrio orçamentário, reduzir os déficits através da redução das despesas improdutivas (particularmente) reformando os sistemas de proteção social e de aposentadorias"*.⁴⁶

Todavia, no momento exato em que alinhavo estas palavras, a crise global que assola o mundo poderá estar trazendo, em seu interior, o próprio sinal do esgotamento de um projeto social vitimando aquele que mais o traduz, qual seja, o próprio *Consenso de Washington* e tudo o que ele significa. Antes, porém de tratarmos dessa questão — à qual voltaremos mais à frente — privilegiaremos o enfoque da Reforma educacional, para dela derivarmos nossas reflexões para o universo da *Educação Física*, nosso principal objetivo.

⁴⁶ Destaca-se como iniciativas que visam ajustar o Brasil a esse receituário, as Propostas de Emendas Constitucionais (**PECs**) em tramitação no Congresso Nacional, à espera de aprovação e/ou regulamentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. “Contribuição da reflexão Gramsciana para a ampliação do conceito de cultura”. In *[Syn]thesis*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. I (2), pp. 49 - 61, 1997.
- BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira. *Mitos da Globalização*. São Paulo: Pedex, 1998.
- BLECHER, Nelson. “Em pé de guerra”. In *Revista Exame*, 13/08/1997, pp. 42 - 45.
- CANCLINI, Néstor Garcia. “Políticas Culturais na América Latina”. In *Novos Estudos*. Cebrap, vol. 2 (2), pp. 39 - 51, julho/1983.
- CASTELLANI FILHO, Lino. “Lazer e Qualidade de Vida”. In MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Políticas Públicas Setoriais de Lazer*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- COMITÊ DE LIGAÇÃO DO ACORDO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES. Terceira Conferência Mundial Aberta Pela Internacional Operária: Resoluções e Iniciativas. São Paulo: Comitê de Ligação do Acordo Internacional dos Trabalhadores, 1996.
- FIORI, José Luís. *Em Busca do Dissenso Perdido: Ensaio Crítico sobre a Festejada Crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.
- _____. *O Vôo da Coruja: Uma leitura não liberal da crise do Estado Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995.
- HOBBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve século XX - 1914 - 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.
- GONÇALVES, Marcos Augusto. “Intercâmbio aproxima países e anuncia ‘cultura global’ “. In *Folha de São Paulo, Caderno Especial - Globalização*, 02/11/1997, p.10.
- IANNI, Octavio. *A Sociedade Global*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. *World Employment 1996/97: National Policies in a Global Context*. Genebra, 1996.
- MERCADANTE, Aloizio. “Globalização e subdesenvolvimento”. In *Folha de São Paulo*, 06/04/1997, p.2/5.

NASCIMENTO NETO, Antenor. "A Roda Global". In *Revista Veja*, 03/04/1996, pp. 80 - 89.

SADER, Emir. "Brasil 1997: Mais ou menos democrático?". In *Folha de São Paulo*, 17/07/1997, p.1/3.

SILVA, Luz Inácio Lula da. "A Hipocrisia do Planalto". In *Folha de São Paulo*, 13/04/97, p. 1/3.

TAVARES, Maria da Conceição. "Globalização e o Estado Nacional". In *Folha de São Paulo*, 12/10/97, p. 2/4.

_____. "Emprego X desemprego". In *Folha de São Paulo*, 16/08/98, p. 2/2.

TOLEDO, Roberto Pompeu. "A Força da Aldeia". In *Revista Veja*, 03/04/1996, pp. 92 - 93.

II - A REFORMA EDUCACIONAL

“Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos, tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à subsistência, ampliando assim o Tempo Livre, isto é, tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico, e perversamente chegarmos ao fim deste século com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer às mínimas necessidades biológicas, construindo um tempo aprisionado e de sofrimento do desemprego, subemprego?”.
(Gaudêncio Frigotto)

De todas as Reformas gestadas, contudo, aquela da qual gostaríamos de tratar mais detidamente é a da Educação Brasileira. Desde logo é importante que se tenha claro que toda a reflexão até aqui entabulada em torno da inserção da sociedade brasileira no processo de globalização excludente assumido pelo capitalismo às portas do século XXI, não se tratou de mera construção de um preâmbulo desconexo daquela que vem a seguir, mas sim de que entendemos não ser possível analisarmos a política educacional arquitetada pelo governo brasileiro sem a situarmos objetivamente no contexto sócio-político-econômico concreto de nossa sociedade neste momento histórico. Isso porque apoiamo-nos na tradição marxista que busca a compreensão da realidade individual, do sujeito, da consciência e do conhecimento como parte constitutiva da totalidade das relações sociais, nas quais, particular e universal, parte e todo, sujeito e história, subjetividade e objetividade, estrutura e conjuntura, ação e reflexão, teoria e atividade prática encontram-se indissociáveis no plano material, configurando-se como expressões da possibilidade da compreensão do movimento dialético e contraditório do real e de sua transformação.

Já tivemos a oportunidade de dizer⁴⁷ que *“assistimos (em nosso país) a um cotejo entre forças sociais e políticas contrárias e, mesmo, antagônicas, que buscam defender políticas educacionais sintonizadas com seus projetos históricos de sociedade. Todos, todavia, guardam uma coisa em comum: demonstram, a seu modo, terem consciência de que a análise das transformações do e no processo de trabalho face às inovações tecnológicas, vem colocando em evidência — ainda que às vezes subliminarmente — a imperiosa necessidade do redimensionamento do*

⁴⁷ Reporto-me a um Artigo de minha autoria, *Do Nhenhêném à Teoria da Prática*, integrante do livro *Política Educacional e Educação Física*, por mim publicado neste ano de 1998.

sistema educacional brasileiro, na direção da definição de novos referenciais para a configuração do binômio Educação e Desenvolvimento”.

Gaudêncio Frigotto — de quem extraímos a citação que abre este tópico⁴⁸ — ao perguntar sobre *“que tipo de práticas educativas são produzidas nas mais diferentes esferas da sociedade e, em especial, na escola, sob a avassaladora ideologia neoliberal para ajustar a educação aos processos de exclusão sem culpa?”*, instiga aqueles que defendem a configuração de um modo de produção centrado nas pessoas e não no lucro, a estabelecer um cotejo de projetos pelas respostas às perguntas sobre a *“que tipo de projeto de sociedade devemos buscar construir; que tipo de valores e de conhecimentos devemos desenvolver e quais as implicações para a formação e profissionalização do educador?”*.

O Banco Mundial e a política educacional

Ao apontar para as estratégias de recomposição do capitalismo no contexto da crise deste final de século, Frigotto identifica, no *plano educacional*, o *Banco Mundial* como *“o grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização”*.

Criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods e contando hoje com 176 países-membros, dentre os quais países do Leste europeu e China, o *Banco Mundial* é, atualmente, o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, assumindo o papel de principal financiador de projetos de desenvolvimento no campo internacional, somando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.660 projetos, conforme nos relata Maria Clara Couto Soares em seu artigo *Banco mundial: Políticas e Reformas*.⁴⁹ Todavia, composto por um conjunto de instituições capitaneadas pelo *Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento*, **BIRD** — que abarca outras quatro agências, a saber, a **IDA** (*Associação Internacional de*

⁴⁸ Gaudêncio Frigotto, *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. In *Escola* S.A. Silva, Tomaz Tadeu e Gentili, Pablo, (orgs)

Desenvolvimento), a **IFC** (*Corporação Financeira internacional*), a **ICSID** (*Centro Internacional para Resolução de disputas sobre Investimentos*) e a **MIGA** (*Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais*), além do **GEF** (*Fundo Mundial para o Meio Ambiente*), aprovado pela ECO - 92 — o *Banco Mundial* tem sua performance avaliada como extremamente negativa pela autora do artigo mencionado, pois financiou “um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente”.⁵⁰ Em relação ao Brasil, atesta Soares, o *Banco Mundial* promoveu — durante o período de expansão da economia que perdurou até o final dos anos 70 — “a modernização do campo (financiando) um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente”. Nos anos 80, diz ela, com a emergência e o agravamento da crise de endividamento, o *Banco Mundial* e o *FMI* (*Fundo Monetário Internacional*) impuseram programas de estabilização e ajuste da economia brasileira que conduziram, no início dos anos 90, “a um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% da população vivendo abaixo da linha da pobreza”.⁵¹

Quando, por sua vez, buscamos sentir a mão do *Banco Mundial* no campo da educação, percebemos que ela se faz presente menos pelo volume de recursos financeiros liberados — na medida em que, na maioria das vezes, como no caso brasileiro, prevaleceu o modelo de co-financiamento pelo qual o Banco não empresta diretamente, mas ressarce o país pelos gastos antecipados (contrapartida) por conta do futuro crédito, de tal maneira que a parte nacional deve corresponder a 50% do custo total do projeto — e mais pelo sua presença sob a forma de assessoria, onde o principal elemento não é dinheiro mas sim idéias, as quais são oferecidas, obviamente, em embalagens comprometidas na forma e no conteúdo com o receituário político e econômico estabelecido hegemonicamente. Essa forma

⁴⁹ O referido artigo faz parte, às páginas 15 - 40, de coletânea organizada por Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sérgio Haddad publicada pela Cortez Editora em 1996 sob o título *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*.

⁵⁰ Conforme Maria Clara Couto Soares, obra citada, p.17.

⁵¹ Conforme Maria Clara Couto Soares, obra citada, p.17.

de intervenção, aliás, é manifestada pelo próprio *Banco Mundial*, em documento citado por José Luis Coraggio em seu artigo *Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*⁵², documento esse que, pelo que traduz , reproduzimos:

*“O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido par ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais”.*⁵³

Nos chamando a atenção para o caráter não monolítico do *Banco mundial*, afirmando existirem *“diversas posições a respeito dos diagnósticos e das recomendações que são feitas nos documentos oficiais, em particular havendo grandes resistências em aceitar a predominância da análise do custo-benefício como critério principal para projetar as políticas de educação”*⁵⁴, Coraggio aponta para a necessidade de relativizarmos a homogeneidade das políticas do Banco para a educação — embora concorde com a plausibilidade da tese, dada *“as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a similaridade discursiva que as envolve”*⁵⁵ — abrindo a possibilidade para averiguarmos *“quais os limites e as possibilidades ainda inexploradas dessa relação entre o Banco mundial, os governos e as sociedades da América Latina, porque dela continuarão decorrendo as políticas*

⁵² Tal artigo integra a coletânea, já aqui citada, *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*, às páginas 75 -123.

⁵³ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, p. 75. A citação foi extraída pelo autor do documento do Banco Mundial *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington, 1995. O grifo é dele. Guiomar Namó de Mello —Secretária da Educação do município de São Paulo na gestão Mário Covas(1985/89) — e o atual Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, exerceram em passado próximo o cargo de assessores para assuntos educacionais do Banco Mundial. Hoje, tal cargo é ocupado por Claudio de Moura Castro, ex-diretor da Capes.

⁵⁴ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, p. 97.

⁵⁵ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, p. 76.

*educativas capazes de promover ou bloquear o desenvolvimento sustentável de nossas sociedades, até por que aqueles que venham a formular alternativas deverão construir sua própria viabilidade técnica, social e política no seio desse mesmo espaço de relações*⁵⁶.

Nesse sentido vai buscar na documentação da década de 70 — época em que, segundo ele, *“já estavam elaboradas praticamente todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise do sistema educacional, (embora) as propostas educativas oficiais do Banco Mundial sejam muitas vezes interpretadas como uma resposta contemporânea à inédita problemática atual*⁵⁷ — as explicações acerca do referencial teórico norteador da elaboração das propostas, as quais apontam para o modelo *microeconômico neoclássico* como aquele embaixador da ação do Banco nas questões educacionais, levando-o a *“assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão*⁵⁸. Apontando fragilidades intrínsecas ao modelo, que em última instância sinalizaria para o fato de estarmos *“recebendo uma assessoria para reformar nossos sistemas educativos baseada em uma teoria questionável*⁵⁹, Coraggio busca explicitar o que o Banco deduz de seus modelos econômicos sobre a educação, cotejando um aparente reconhecimento, da parte dele, *Banco Mundial*, de que *“as políticas devem ser diferentes para cada país, de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o seu contexto histórico e político*⁶⁰, com outros seus documentos oficiais que demonstram deter o Banco *“um certo saber sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa universal*⁶¹.

Coraggio, então, nos convida a passear pelos saberes do *Banco Mundial*. Assim, afirma que ele *“sabe qual o objetivo da indução dos sistemas de ensino à descentralização (...); sabe dos motivos e da necessidade da realocação de recursos*

⁵⁶ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, p. 77.

⁵⁷ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, p. 97.

⁵⁸ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, pp. 97 - 98.

⁵⁹ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, p. 98.

⁶⁰ Conforme Banco Mundial, *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*, apud José Luis Coraggio, obra citada, p. 100.

públicos da educação superior para a educação básica (...); sabe que a iniciativa e os recursos privados preencherão a lacuna deixada pela retirada parcial do subsídio de outros níveis de educação pública (...); sabe que é conveniente que os estabelecimentos educacionais sejam avaliados por seus resultados em termos do aprendizado dos alunos e por sua eficiência em termos de custo por diplomado (...); sabe que para incentivar as inovações e a eficiência, deverão ser introduzidos mecanismos de concorrência por recursos públicos que reproduzam a concorrência no mercado por recursos privados (...); sabe que algumas regras devem ser aplicadas em todos os lugares: um tempo maior de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos, maior concentração naquelas matérias que fornecem as habilidades consideradas básicas para o aprendizado futuro e, talvez, para as necessidades do desenvolvimento nacional: língua, ciências (associada à resolução de problemas), matemática (...); sabe da necessidade de correção de certos déficits que afetam o aprendizado: educação pré-escolar, programas de saúde e nutrição dirigidos à 'fome de curto prazo' (...); sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço, porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia (...); sabe que reduzir a menos de 40 - 50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado... Se o Banco já sabe o que vai nos aconselhar em todos esses casos, pergunta Coraggio, que autonomia resta a cada governo no momento de negociar as novas políticas educativas a serem firmadas e qual a autonomia de cada diretor de escola para selecionar os 'insumos educativos'?"⁶² Demonstrando confiar na existência de uma margem de liberdade no processo de negociação entabulado com o Banco, apregoa o exame, "tão objetivo quanto possível, das propostas dos assessores e os seus fundamentos, (para) propor com rigor e realismo as alternativas viáveis e plausíveis. Portanto — conclui, deixando vazar uma ponta de fina ironia — faz sentido perguntar-se também como o Banco sabe tanto, quais são as fontes e os procedimentos empregados para produzir esse seu conhecimento"⁶³.

⁶¹ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, p. 100.

⁶² Conforme José Luis Coraggio, obra citada, pp. 100 - 102.

⁶³ Conforme José Luis Coraggio, obra citada, p. 102.

Pois todo esse *saber* materializou-se no Brasil através de *cinco projetos* desenvolvidos no período compreendido entre 1970 - 1990. Durante essas duas décadas de cooperação, nos diz Marília Fonseca,⁶⁴ o *Banco Mundial* delineou um conjunto de políticas educacionais a partir de duas tendências por ela detectadas. A primeira, nos diz, “*busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade Internacional (...) A segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico*”.⁶⁵

A avaliação dos resultados alcançados pela implementação dos projetos reflete quão pífios foram. Mesmo quando reporta-se às experiências bem sucedidas — notadamente à inovações introduzidas no começo dos anos 70 no ensino técnico de 2º Grau, pertinentes à criação de cursos de curta duração de engenheiros de operação e à adoção do modelo escola-fazenda — Fonseca aponta para o caráter restrito e pontual desse sucesso. Segundo ela, “*os benefícios não têm durado para além do tempo de execução dos projetos: esgotados os recursos adicionais, as ações voltam ao lugar comum da rotina educacional brasileira*”⁶⁶. Se observados à luz de sua *eficiência interna*, vale dizer, em relação ao alcance das metas estabelecidas, ao tempo despendido para a execução e às despesas decorrentes, mostraram-se “*muito aquém do limite desejável*”⁶⁷. Por sua vez, se analisados em relação a sua *eficácia* para a correção de problemas estruturais da educação brasileira, denotaram “*efeitos pouco significativos no que se refere ao desempenho escolar, especialmente no nível do ensino fundamental*”⁶⁸. Se centrarmos o foco de nossas atenções no item relativo ao grau de aproveitamento da experiência dos projetos para a melhoria da administração educacional como um todo, enquanto modelos de racionalidade técnica e de modernas gerências, as avaliações mostraram que “*o Ministério não alcançou aproveitar-se das experiências para a*

⁶⁴ Marília Fonseca. *O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 1996, pp. 229 - 251.

⁶⁵ Conforme Marília Fonseca, obra citada, pp. 231 - 232.

⁶⁶ Conforme Marília Fonseca, obra citada, p. 246.

⁶⁷ Conforme Marília Fonseca, obra citada, p. 246.

⁶⁸ Conforme Marília Fonseca, obra citada, p. 246.

*melhoria de seu processo de planejamento e de gestão*⁶⁹. E a observação da quase nulidade das experiências não para por aí. Concluí a autora que, o evidente limite dos benefícios auferidos pelas experiências envolvendo o *Banco Mundial*, nos permite considerar a possibilidade de buscarmos *“outra modalidade de cooperação técnica que seja financeiramente menos comprometedora para a administração brasileira e que permita resultados mais abrangentes”*⁷⁰.

Fatores afetos à ordem econômica do país (intensificação inflacionária e a desvalorização da moeda nacional frente ao dólar, vinculadas à reformas administrativas do setor público, nos anos 80) estão, segundo Marília Fonseca, na base do mau desempenho dos acordos supra mencionados. Todavia, razões de ordem política explicam, também, as dificuldades enfrentadas. Dentre elas, reporta-se a autora *“ao início da discussão legislativa sobre os novos rumos da educação nacional, no curso da segunda metade da década de 80”*⁷¹.

A estratégia governamental na Educação

Na definição de sua ação política no campo educacional, o governo demonstrou, ao longo do processo desencadeado por conta da aprovação da Carta Magna de 05/10/88, boa capacidade de assimilação dos ataques desfechados pelos setores oposicionistas que souberam ocupar espaços privilegiados do cenário político, como o Congresso Nacional, opondo ferrenha resistência às suas iniciativas, resistência essa tradutora, em certos momentos, de enorme desgaste da imagem governamental junto à opinião pública nacional e, principalmente, internacional.

Diante de tal quadro, o Governo e seus aliados no Senado e na Câmara Federal, optaram por investir na aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de natureza minimalista – conforme expressão de Luiz Antonio Cunha, assumida pelo porta-voz do executivo no legislativo nacional, senador Darcy Ribeiro. É essa a compreensão que Dermeval Saviani traduz em um de seus livros sobre a LDB quando diz que *“o ministério da Educação, em lugar de formular para a*

⁶⁹ Conforme Marília Fonseca, obra citada, p. 246.

⁷⁰ Conforme Marília Fonseca, obra citada, p. 247.

*área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação inscrevendo-as no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico (...) assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB”.*⁷²

Essa compreensão da estratégia governamental é compartilhada pelo *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* quando, no documento em que avalia a nova LDB, aponta como responsável pela ação exitosa do governo, o afastar-se do confronto de projetos. O Governo FHC — diz o Fórum — “*valeu-se de uma miríade de Projetos de lei, Medidas provisórias, PECs, Decretos-lei e, pouco a pouco, foi configurando a sua política educacional*”⁷³. Também Ivany Pino compactua com o entendimento acima afirmando que “*o nível de generalização da LDB Darcy Ribeiro é de tal envergadura que a torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional, que reordenam de fato a educação, caminham por fora da LDB: nas Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas Resoluções e Portarias do MEC*”, vindo a possuir a LDB, conclui ela seu raciocínio, “*um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com grande velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC quanto de alguns estados e municípios*”⁷⁴.

Alguns meses antes da aprovação da LDB, 5.000 profissionais da educação e várias das entidades que os representavam, reunidos no *I CONED — Congresso Nacional de Educação*⁷⁵ — apontaram em documento denominado *Carta de Belo Horizonte - Educação, Democracia e Qualidade Social*, para o fato de que “as

⁷¹ Conforme Marília Fonseca, obra citada, p. 240.

⁷² Conforme Dermeval Saviani, *A Nova Lei da Educação - LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas*, 1997, pp. 199 - 200.

⁷³ A Avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi publicada por várias entidades, dentre elas, sob a forma de Caderno, a *Associação Profissional dos Docentes da UFMG*. A ANDES, em sua Revista *Educação e Sociedade* nº13, trouxe o documento às páginas 165 -170.

⁷⁴ Conforme Ivany Pino. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional*. In *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, 1997, p.28.

⁷⁵ O *I CONED* foi realizado em Belo Horizonte, MG, no período de 31 de julho a 3 de agosto de 1996. Seu Relatório, com as Diretrizes para o Plano Nacional de Educação, foi publicado pela Associação Profissional dos Docentes da UFMG.

sucessivas medidas apresentadas (pelo governo neoliberal de FHC) têm se caracterizado pelo autoritarismo, pelo verticalismo e pela falta de interlocução com a sociedade...”, o que os levou a deliberarem pela rejeição e repúdio à um conjunto de documentos legais constitutivos de uma malha normatizadora do sistema educacional e pela apresentação de diretrizes embasadoras de um Plano Nacional de Educação — configurado como tal no II CONED⁷⁶ — “*pautado pela construção da cidadania, pela participação democrática e pela necessidade histórica da socialização do saber*”. Assim, Rejeitaram: **a)** O Parecer nº72/96 - Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Darcy Ribeiro/MEC (sic); **b)** O PL nº1603/96 - Projeto de Lei sobre Educação Profissional e organização de Rede Federal de Educação Profissional; **c)** A PEC nº370/96 - Proposta de Emenda Constitucional desmembrada da PEC nº233A/95, sobre Autonomia Universitária; **d)** A PEC nº30/96 - Proposta de Emenda Constitucional do Senado aprovada na Câmara (PEC 233^A/95) sobre o financiamento da Educação Básica; **d)** O processo de elaboração, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais; **e)** O Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC - SAEB.

Repudiaram: **a)** A Lei nº9131/95 - Criação do Conselho Nacional de Educação e estabelecimento dos exames de final de Curso para os estudantes universitários; **b)** A Lei nº9192/95 - Regulamentação do processo de escolha de Dirigentes Universitários.

Definiram como Diretrizes para a elaboração do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: **a)** Acesso e permanência à educação pública gratuita e de qualidade para todos e em todos os níveis; **b)** Universalização do Educação Básica (Infantil, Fundamental e Média); **c)** Garantia do direito à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino básico; **d)** Garantia da autonomia Universitária; **e)** Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na Universidade; **f)** Exigência de que o Estado garanta os recursos suficientes para a Educação Pública de

⁷⁶ Realizado em Belo Horizonte, da mesma forma que o primeiro, no período de 06 a 09 de novembro de 1997, o II CONED consolidou a elaboração democrática de um Plano Nacional de Educação que, sob a forma de Projeto de lei foi protocolado — dentro do prazo estabelecido pela LDB — na Câmara dos Deputados pela bancada oposicionista representada pelos Deputados Ivan Valente, José Machado, Wolney Queiroz, Neiva Moreira, Ricardo Gomyde, Aldo Arantes, Pedro Wilson, Lindberg

qualidade, em todos os níveis; **g)** Regulamentação (normatização e fiscalização) do setor privado de ensino como concessão do poder público; **h)** Garantia de salários dignos aos profissionais da educação; **i)** Valorização dos profissionais de educação em sua carreira e formação.

Porém, longe de expressar a ausência de um projeto explicitador de uma política coesa para a área, o esvaziamento da LDB significou, na verdade, a sua possibilidade de existência, à medida que se prevalecesse no texto final a versão aprovada na Câmara e incorporada no Senado pelo Substitutivo Cid Sabóia, a estratégia governamental estaria inviabilizada pois parte considerável dos temas tratados topicamente pelo Ministério da Educação já estaria consubstanciada na lei. Quanto ao resto, afirma Saviani, *“as medidas a serem tomadas o governo as teria de compartilhar com a comunidade educacional representada no Conselho Nacional de Educação, definido como órgão de caráter deliberativo”*.

O processo da tramitação, a tramitação do processo.

De acordo com Severino, *“a possibilidade de se constituir uma sociedade, cujas relações internas sejam regidas pela lei e não pelo poder de vontades arbitrárias de alguns homens ou mesmo de alguma suposta entidade sobre-humana (constitui-se) em uma das grandes utopias do projeto de modernidade”*⁷⁷. Ainda segundo o autor, por maiores que sejam as frustrações decorrentes da constatação da não realização dos preceitos legais — materialização da fragilidade do direito em nossa sociedade — a esperança nunca se esvaece, renovando seguidamente sua confiança na eficácia da legislação, *“reinaugurando-a como instrumento mediador da realização de efeitos sociais, capazes de transformar a realidade, tornando a sociedade brasileira cada vez mais humana, mais justa e mais eqüitativa”*⁷⁸.

Embora aprovada a pouco menos de dois anos (20/12/96), a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394 —* vem sendo alvo de

Farias, José Pinotti, Alexandre Cardoso e outros, antes do elaborado pelo Executivo — que o fez fora de prazo —, o que lhe garante prioridade de tramitação naquela casa legislativa.

⁷⁷ Conforme Antonio Joaquim Severino. *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional*. In *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, 1997, p.54.

⁷⁸ Conforme Antonio Joaquim Severino, obra citada, p. 55.

inúmeras análises e enormes questionamentos originários daqueles setores que, subjugados pela avassaladora ação governamental, viram preterido todo um esforço de construção conjunta de um ordenamento legal para a questão educacional inicialmente centrado em princípios eminentemente socialistas que, mesmo passando a receber alterações que o afastaram daquele matiz, aproximando-o de outro de natureza social-democrata, trazia em si significados de avanços consideráveis na configuração do Sistema Nacional de Educação, em oposição àquele pretendido — e conquistado — pelos governistas, de forte viés liberal. Nesse particular, Saviani chama-nos a atenção para buscarmos na distinção entre Objetivos Proclamados e Objetivos Reais, o locus do entendimento da aparente similitude de concepções de projetos originários de setores sociais imbuídos de interesses opostos. Denomina o autor de Objetivos Proclamados, *“aqueles que indicam as finalidades gerais, as intenções últimas”*, e de Objetivos Reais os que *“indicam os alvos concretos da ação”*. Dessa forma, continua, *“enquanto os Objetivos Proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os Objetivos Reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação das forças que controlam o processo”*. E finaliza, apontando para a questão em apreço: *“No contexto referido os Objetivos Reais podem se configurar como concretizações parciais dos Objetivos Proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante freqüência. Nesse último caso, os Objetivos Proclamados tendem a mascarar os Objetivos Reais”*⁷⁹.

A proposta preliminar da LDB foi elaborada por Dermeval Saviani, servindo de base para o Projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados do Congresso Nacional pelo Deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) em dezembro de 1988, lá passando a ser identificado pelo número 1.158A. Daí em diante, o Projeto de lei incorporou inúmeras outras sugestões, culminando numa versão substitutiva *costurada* pelo Deputado Jorge Hage (PDT/BA), relator da matéria na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, nela sendo aprovada em 28 de junho de 1990. Segundo Ivany Pino, *“os conteúdos dos anteprojetos iniciais da LDB já incorporavam reivindicações formuladas a partir das demandas educacionais comandadas pelos*

⁷⁹ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.190.

*interesses mais amplos da sociedade em geral (sendo que) o Fórum, entendido como um espaço próprio de grupos de interesses educacionais, ao articular demandas e necessidades da sociedade e transmiti-las ao espaço político, marcou fortemente a formulação do projeto da LDB na Câmara dos Deputados*⁸⁰. Segundo Saviani, ao final de sua tramitação na Comissão de Educação da Câmara, *“de uma concepção socialista que marcava a proposta original, as transformações operadas deram ao texto aprovado o caráter de uma concepção social-democrata*⁸¹.

Continuando seu trâmite por aquela Casa legislativa, o Substitutivo Jorge Hage (PLC nº1258B/88) foi à votação em Plenário, ali recebendo 1.263 emendas que fizeram por justificar seu retorno às Comissões para novas análises. *“Na verdade — analisa Saviani — essa foi uma manobra dos setores conservadores que, alentados pela nova correlação de forças decorrente da posse do governo Collor, procuravam introduzir alterações no substitutivo Jorge Hage (que) constituía, em confronto com a situação ainda vigente, um avanço*⁸².

Ao retornar, portanto, à Comissão de Educação, a Deputada Angela Amin (PDS/SC) foi escolhida como Relatora, incorporando ao texto inúmeras emendas sintonizadas com as aspirações de grupos privatistas. Em 13 de maio de 1993 — longe de se constituir no texto abolicionista da escravidão da educação brasileira, mas ainda resultado da participação dos trabalhadores da educação representados pelas suas entidades no *Fórum* — foi aprovado em sessão plenária da Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado, que lhe reservava surpresas ainda mais desagradáveis.

Com efeito, antes mesmo de chegar ao Senado, este já nos havia presenteado com uma tentativa frustrada do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) — através do PLS nº 67, dado entrada na Comissão de Educação em 20 de maio de 1992 — de *passar a perna* no Projeto de lei articulado na Câmara. Quando ali chegou, o Projeto aprovado na Câmara dos Deputados (PLC nº1258C/88) — que passou a ser identificado como PLC nº 101/93 — teve designado como seu relator o Senador Cid

⁸⁰ Conforme Ivany Pino, obra citada, p. 19.

⁸¹ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.195.

⁸² Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.196.

Sabóia (PMDB/CE), o mesmo que havia relatado o Projeto acima mencionado, do Senador Darcy Ribeiro.

As incertezas concernentes à forma como o Relator construiria o seu Substitutivo logo se dissiparam, dada a transparência da tramitação eivada por audiências públicas e consultas aos segmentos representativos das distintas concepções de política educacional em cotejo. Ao final, deu-se a apresentação de um novo Substitutivo — aprovado na Comissão de Educação em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado dia 12 de dezembro daquele ano — que no dizer de Saviani, *“preservava a estrutura do projeto aprovado na Câmara, tendo incorporado aspectos aceitáveis do Projeto de lei do Senado nº 67/92 acima citado. Não resta dúvidas, ressalta Saviani, que ao menos sob o aspecto da forma, houve um aperfeiçoamento do Projeto que foi reorganizado e escoimado de detalhes considerados desnecessários”*⁸³.

Todavia, a mudança no quadro político — com a eleição de FHC a partir de uma aliança de centro-direita sob a liderança da coligação PSDB/PFL — alterou o cenário no Congresso Nacional, fato perceptível logo no início dos trabalhos legislativos, em fevereiro de 1995 quando, por iniciativa do Senador Beni Veras (PSDB/CE), o Projeto de LDB retorna à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, sendo designado o Senador Darcy Ribeiro para relatá-lo. O Senador, apontando vícios de inconstitucionalidade tanto no Projeto originário da Câmara quanto no Substitutivo Cid Sabóia, torna público seu Parecer (nº 72/95) em 21 de março de 1995, aprovando-o na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Configurada a manobra regimental, que põe por terra de uma só vez tanto o Projeto da Câmara quanto o *PLC nº 101/93*, dá encaminhamento a um Substitutivo que, depois de seguidas modificações, é aprovado no Plenário do Senado em 8 de fevereiro de 1996, após sucessivas alterações em seus termos realizadas com o fito de minimizar as resistências a ele.

Encerrada sua tramitação no Senado, o Projeto de Lei — sob a forma do Substitutivo Darcy Ribeiro — é encaminhado à Câmara. Vivencia-se então, no

⁸³ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, pp.155/6.

interior daqueles setores envolvidos no processo político de sua elaboração há mais de oito anos, momentos de estupefação, num misto de frustração e revolta. *“Um sentimento de indignação tomou conta das entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entre elas a ANDES - SN, ao ser concluída a votação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Senado Federal, no dia 08/02/96. A trajetória tortuosa imposta nesta última fase de tramitação do projeto foi marcada por desvios regimentais. E foi assim que se alcançou, afinal, o objetivo perseguido pelos seus articuladores: a subversão da precedência, obtida pelo texto aprovado na Câmara dos Deputados depois de cinco anos de debate com a sociedade, ainda na esteira do movimento constituinte. O Senador Darcy Ribeiro nunca escondeu o desejo de conquistar a paternidade da LDB. Seu projeto retorna à cena política com o governo FHC e com o apoio do Ministério da Educação”. É com estes dois parágrafos que a Professora Maria da Graça Bollman — Coordenadora do Grupo de Trabalho de Política Educacional da ANDES — abre seu artigo Darcy atropelou o processo, publicado naquele mesmo mês de fevereiro. “Apesar dos esforços do Fórum — continua —, a mudança no quadro político, com a eleição de FHC, veio reforçar a necessidade de um projeto de educação nos moldes exigidos pelo processo de reestruturação produtiva. Como encarar e o que pensar, em 1996, quando se apresenta um outro projeto que rompe brutalmente com a prática democrática de inclusão e a substitui pelo autoritarismo da exclusão?” E finaliza: “O projeto Darcy, defendido pela ala mais conservadora e privatista do Senado Federal, que foi auto caracterizado pelo seu ‘autor’, ‘co-autor’ e ‘relator’ Darcy Ribeiro, como o mais ‘moderno’, o mais ‘enxuto’, o ‘menos corporativista’, reflete não mais um conteúdo construído historicamente com a participação da sociedade, mas com conteúdos necessários à implantação de um projeto de educação nos moldes do Banco Mundial — seu principal financiador — e que expressa e viabiliza uma concepção de educação que se sustenta na lógica de mercado”⁸⁴.*

O clima de frustração e revolta acima enunciado se acentua por conta da forma como o Deputado José Jorge (PFL/PE), escolhido para seu relator, passa a tratá-lo, colocando-o em *banho-maria* até o final daquele ano quando, sorrateiramente, surge

⁸⁴ Conforme Maria da Graça Bollman. *Darcy atropelou o processo*. In Boletim da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996, p.5.

com seu Parecer sem permitir tempo hábil para análises mais aprofundadas. Em 17 de dezembro o Projeto de Lei com seus 92 Artigos distribuídos em 9 Títulos⁸⁵ é aprovado naquela Casa, sendo submetido em seguida à sanção presidencial que ocorre, sem vetos, no dia 20 daquele mês, motivando sua publicação, três dias depois, sob o nº 9.394.

Os votos consignados na votação da lei (394 a favor, 73 contra e 4 abstenções) são elementos atestatórios do forte consenso das forças conservadoras logrado pelo governo FHC, ao final da lide, em torno de sua política educacional. No entanto, no dizer do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, o referido consenso, mais do que signatário de uma perspectiva endógena, como se fosse resultante da vontade pessoal do Presidente ou da obstinação do Senador Darcy Ribeiro, reflete um elemento exógeno, expressão da vitória de uma determinada concepção de Estado e de sociedade perceptível na revelação, pelo exame mais cuidadoso da matriz conceitual do processo de construção da política educacional do governo, das diretrizes definidas pelo *Banco Mundial*, comum aos vários países latino-americanos⁸⁶. Ao final dessa história — conclui Saviani — “o caráter social-democrata e progressista do Substitutivo Jorge Hage foi atenuado pela incorporação de aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB”⁸⁷.

O texto final da LDB e seu sentido conservador

O caráter conservador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fica evidenciado, segundo Saviani, “nas múltiplas manifestações contraditórias que se ocultam sob a aparente unidade da concepção liberal”⁸⁸, três delas se destacando quando reportamo-nos à questão educacional, a saber, as contradições entre o homem e a sociedade, o homem e o trabalho e o homem e a cultura.

⁸⁵ *Título I - Da Educação* (Artigo 1); *Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional* (Artigos 2 e 3); *Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar* (Artigos 4 a 7); *Título IV - Da Organização da Educação Nacional* (Artigos 8 a 20); *Título V - Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino* (Artigos 21 a 60); *Título VI - Dos Profissionais da Educação* (Artigos 61 a 67); *Título VII - Dos Recursos Financeiros* (Artigos 68 a 77); *Título VIII - Das Disposições Gerais* (Artigos 78 a 86); *Título IX - Das Disposições Transitórias* (Artigos 87 a 92).

⁸⁶ Conforme Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. *Lei nº 9.394/96 - Avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, In *Caderno da Associação Profissional dos Docentes da Universidade Federal de Minas Gerais*, p.4.

⁸⁷ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.196.

No pertinente à contradição entre o homem e a sociedade, o autor aponta para o fato de que *“enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto”*.⁸⁹

Com referência à contradição entre o homem e o trabalho, evidencia a contraposição do homem, genericamente considerado, ao trabalhador, dando sustentação ao entendimento de que o trabalho passa de categoria afirmativa da própria essência humana, à da sua negação. *“O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constituiu, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador”*⁹⁰, diz ele. Em sendo assim, a educação concebida no interior da lógica burguesa do ensino primário comum, não passou, nas suas formas mais avançadas, segundo suas palavras, *“da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requereria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade”*⁹¹.

Por último, a contradição entre o homem e a cultura opõe, segundo suas palavras, *“a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens à cultura individual, apropriada pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade”*⁹². Assim, paradoxalmente, quanto mais se desenvolve os meios de produção e difusão cultural, maior fica a distância entre aqueles que podem dela se apropriar dos dela expropriados. Quanto à educação burguesa, nesse particular,

⁸⁸ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.191.

⁸⁹ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.191.

⁹⁰ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.191.

⁹¹ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.192.

constatou-se a sua necessidade de “considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade”. No seu período revolucionário, correspondente à fase de impulso criador — afirma Saviani — tal educação se destinou à formação de elites dinâmicas que impulsionaram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia. No seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites. É nesse quadro — arremata — que cabe entender a chamada crise atual da educação em geral, e do ensino superior em particular”⁹³.

Traduzindo por *cínica* e *cética*⁹⁴ a tese de que o horizonte socialista de educação não se descortina no universo capitalista senão utopicamente, finaliza Dermeval Saviani suas explicações acerca do sentido conservador emprestado à redação final da LDB, afirmando, ao rejeitar contundentemente esse dilema, estar no próprio capitalismo a gênese da saída. “Não somos nós que escolhemos o socialismo; é o próprio capitalismo que nô-lo impõe. Assim é que a sociedade burguesa vem mostrando cada vez com maior evidência que os problemas educacionais que ela mesma levanta ela é incapaz de resolver, do que dá evidência a crise da educação nos países desenvolvidos, em especial nos Estados Unidos. Portanto a proposta de LDB deve sim, partir das condições existentes mas sem perder de vista o horizonte que essas mesmas condições comportam como realidade virtual”⁹⁵.

**Montando o Quebra - cabeça:
O lugar dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Frigotto, em texto citado no início deste capítulo e na seqüência do raciocínio nele desenvolvido, ao passar da dimensão ético-política para a teórico-epistemológica, denuncia “a subordinação do educativo e dos processos de conhecimento à lógica da produção e do mercado” como responsáveis por

⁹² Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.192.

⁹³ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.193.

⁹⁴ **Cínica** pelo sentido mistificador emprestado às palavras liberdade, democracia, progresso; **cética** pela pretensão de nos induzir à idéia de que fora do capitalismo e da sociedade burguesa não se descortina saída de nenhuma espécie.

⁹⁵ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.195.

resultarem em concepções e práticas dualistas, fragmentárias e profundamente etnocêntricas”, citando como exemplo ratificador do acima denunciado as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental (PCNs) e, particularmente, da reestruturação do ensino técnico-tecnológico, como elementos explicitadores “de forma inequívoca (da) reiteração da separação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, técnica e política etc”.⁹⁶

De iniciativa do *Ministério da Educação e do Desporto*, através de sua *Secretaria do Ensino Fundamental*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* buscam responder, segundo o documento que os apresenta, aos compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil — por conta de sua participação, em 1990, da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, e convocada pela *UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL*, e da *Declaração de Nova Delhi* assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo — de “*luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, tornando universal a educação fundamental e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos*”. Tais compromissos levaram o Ministério da Educação e do Desporto a coordenar a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos (1993 -2003)*, concebido como “*um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental do país*”, que envolve “*um compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, bem como a constante avaliação dos sistemas escolares visando o seu contínuo aprimoramento*”. Nesse sentido, continua o documento da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, “*uma tarefa essencial (...) passa a ser a de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas nas escolas*”, cabendo ao governo federal fixar componentes curriculares e estabelecer normas gerais para o currículo. Cabe ao Ministério da Educação e do Desporto — afirma o documento — “*coordenar um amplo debate nacional a respeito de Parâmetros Curriculares Nacionais, que necessariamente deverão incluir*

⁹⁶ Frigotto reporta-se ao *Ensino Fundamental* por ser, na ocasião da elaboração do artigo, o nível através do qual se iniciou a formulação dos parâmetros curriculares — e pelo qual se deu seu envolvimento com o tema —, depois estendida para o ensino médio.

conteúdos essenciais a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional, bem como apresentar diretrizes de ação que possam ser entendidas e colocadas em prática de modo a garantir que se generalizem no País as orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinadas com o cultivo dos valores culturais que nos são próprios”.

A relevância dos PCNs no interior da reforma educacional brasileira, aponta para a necessidade de nos fixarmos mais detidamente na sua análise. Para tanto nos valem de um outro texto de Frigotto, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais: Democracia Formal e Democracia Substantiva, elaborado para participação em debate sobre o tema na 19ª Reunião Anual da ANPED⁹⁷. Nele, Frigotto expõe os motivos que o levaram a declinar do convite feito pelo MEC, através de carta-ofício assinada pela Secretária do Ensino Fundamental, Iara Areias Prado, — para emissão de Parecer à proposta inicial dos PCNs — fundamentalmente por reconhecer na versão que lhe chegara às mãos a ausência de procedimentos efetivamente democráticos na sua *forma*, no *método* e no seu *conteúdo*.

Basicamente, o texto de Frigotto centra-se na explicitação das diferenças existentes entre uma prática política centrada numa concepção de Democracia formal — tal e qual presenciamos no Governo FHC — e outra alicerçada na de Democracia Substantiva, entendida a partir de definição construída por Tarso Genro respaldada em 8 anos de experiência de Governo, segundo a qual *“trata-se de compartilhar uma nova concepção de reforma de Estado, a partir de uma nova relação Estado - Sociedade que abra o Estado a estas organizações sociais (e à participação do cidadão isolado), particularmente aquelas que são auto-organizadas pelos excluídos de todas as matizes, admitindo a tensão política como método decisório e dissolvendo o autoritarismo do Estado tradicional sob a pressão da sociedade organizada”*⁹⁸. Por *Democracia Formal* entende aquela que ignora a efetiva participação política dos novos sujeitos sociais e políticos, esforçando-se no seu desmantelamento e das instituições que lhes dão sustentação. Centra-se numa

⁹⁷ Realizada no período de 22 a 26 de setembro de 1996 na cidade mineira de Caxambú.

⁹⁸ Conforme Tarso Genro. *O novo espaço público: 21 teses para a criação de uma política democrática e socialista*. Folha de São Paulo, 09/06/96.

postura autocrática do Estado, particularmente da tecnocracia do poder executivo, em relação à reivindicação de efetiva transparência e participação no controle e manejo da esfera pública expressa por novos grupos, frações de classe, forças políticas de esquerda e movimentos sociais que emergem especialmente nas últimas décadas. *“É inegável que nos últimos 30 anos novos sujeitos coletivos vinculados às lutas das classes subalternas emergiram no Brasil e, ao contrário de reiterar a idéia do consenso e dos mecanismos de cooptação, explicitam de forma cada vez mais clara, a existência do conflito”*⁹⁹, diz Frigotto. E continua ele: *“a anulação das demais alternativas por um governo subordinado ao ajustamento das demandas dos processos de globalização excludente e da forma que assume o capital internacional neste fim de século, não se dá exclusivamente por mecanismos de força e repressão (mas também) por quadros tecnocráticos com elevado preparo técnico e político, não só formados especialmente nas melhores escolas americanas mas com longas passagens pelos organismos internacionais...”*¹⁰⁰.

Mas qual é, então, a participação demandada pelo Governo e pelo MEC?, pergunta Frigotto. Para responder, pega de empréstimo as análises de Carlos Nelson Coutinho, que utiliza-se das categorias Gramscianas de revolução passiva e transformismo para demonstrar o tipo de processo de democracia formal que se tem, historicamente, desenvolvido no Brasil¹⁰¹, respondendo um sonoro NÃO à pergunta *Estaria a política educacional do Governo fora dessa compreensão geral?* *“Ao contrário — diz ele — trata-se de uma política de atalhos que se dá em paralelo ao que efetivamente se discute no interior dos novos sujeitos sociais e políticos acima assinalados”*¹⁰². Assim os PCNs, embalados num invólucro aparentemente despretensioso e genérico denominado de parâmetros e diretrizes gerais de caráter não compulsório *“se metamorfoseia em reforma curricular, base para o livro didático, formação dos professores, distribuição de verbas e avaliação”*¹⁰³. E arremata, refletindo sobre a estratégia política de dar-lhe aparência formal de processo

⁹⁹ Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 8.

¹⁰⁰ Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 10.

¹⁰¹ Conforme Frigotto, *“ao processo de neutralizar, assimilar e cooptar determinados grupos ou personalidades singulares, Gramsci denomina de transformismo. Especificamente ao processo de cooptação, desarticulação ou assimilação de intelectuais ou personalidades singulares, denomina de transformismo molecular”*.

¹⁰² Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 11.

democrático adotada pelo MED: *“Ninguém sabe quais foram os critérios para selecionar o grupo que produziu o texto dos PCNs. Talvez seja casual a escolha de componentes da Escola Experimental da Vila de São Paulo e do consultor César Coll — um expert em receituário psicologizante, trans-histórico e cultural de construção de currículos nacionais —”*¹⁰⁴.

Em outro trecho de seu Artigo, Frigotto pergunta do porquê da minimização das reflexões e das divergências tão intensamente produzidas e manifestadas por várias entidades e estudiosos da questão curricular. *“Penso que a consulta a muitos destes pesquisadores e a organizações científicas nesta etapa do processo, assume um significado diverso da efetiva participação desde o início, a começar pelos critérios de formação do grupo propositivo”*¹⁰⁵. Já a presença de César Coll — como também da psicóloga e educadora espanhola Ana Teberosky, pesquisadora da Universidade de Barcelona e *“uma das mais importantes teóricas do construtivismo atual”*, segundo palavras do jornalista Fernando Rossetti, em matéria publicada na edição de 11/08/97 da *Folha de São Paulo* — assinala para a existência de uma visão etnocêntrica na formulação dos PCNs: *“...principal formulador da proposta espanhola, consultor na reforma da Argentina e, agora no Brasil, sinalizam que a primeira constitui-se no modelo. Caberia perguntar por que a crítica àquele modelo, bastante abundante na Espanha, na literatura internacional e no Brasil, não está incorporada?”*¹⁰⁶. E vai em frente em seu questionamento: *“Por que os convidados a dar Parecer, professores, pesquisadores e as associações científicas não foram chamados para definir os critérios prévios? Se isso ocorresse, o Ministro da Educação teria razão em afirmar que os PCNs não trazem nada de novo, apenas refletem o estado da arte”*¹⁰⁷. Segundo Frigotto, este é um ponto crucial. Os 400 pareceristas convidados — denominados em várias ocasiões de *vanguarda intelectual*, foram na realidade contratados para prestar serviço pago em nome individual. *“Curiosamente, somos convidados a dar sistematicamente pareceres para o MEC, CNPq, CAPES, FINEP, etc de forma gratuita. Seria, neste caso*

¹⁰³ Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 11.

¹⁰⁴ Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 12.

¹⁰⁵ Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 6.

¹⁰⁶ Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 6.

¹⁰⁷ Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 12.

específico, porque quem paga o serviço é dono do produto? Mas (...) qual tem sido o uso dos pareceres? Que publicidade têm esses pareceres? Quem é, afinal, a vanguarda intelectual da área da educação no país e quais os critérios utilizados para a escolha? A quem representam? Que apropriações, sínteses ou síncretismos foram feitas dos quase 400 pareceres? Que legitimidade isto dá, em termos de processos democráticos efetivos, à definição dos PCNs?”¹⁰⁸.

***Continuando a montagem do Quebra-cabeça:
a questão da educação profissional***

Tido como um dos temas que mais demandou esforços dos setores envolvidos, na contemplação das aspirações em jogo no processo de elaboração da LDB, em razão das controvérsias sobre a sua edificação conceitual e legal, a forma final do tratamento dado à educação profissional naquele documento legal (Título V, Capítulo III, Artigos 39 a 42) pode ser considerada, na opinião expressa pelas autoras do texto *A educação básica redimensionada*¹⁰⁹, “o mais fragilizado e débil no sentido de apontar para uma formação profissional mais definida e articulada com os demais itens do Sistema Nacional de Educação”¹¹⁰, ficando muito aquém do desejado pelas forças progressistas que anteviam para ela tanto um sentido de alternativa como de complementaridade da educação básica (ensino fundamental e médio), “uma concepção mais próxima da perspectiva da politecnia, do tratamento da pessoa em sua integralidade — perspectiva que se manteve mais claramente colocada nas versões oferecidas até 1995, embora de maneira bastante insatisfatória — (pois) em face da importância que o mundo do trabalho assume (...) a educação profissional, enquanto parcela da qualificação profissional adquirida dentro do processo formativo, é algo que vai além de ser um componente educativo, tornando-se também um direito de toda a população apta ao trabalho”¹¹¹.

Se a utilização da expressão *educação profissional* no lugar da *Educação técnico-profissional*, trazia em si, segundo a visão de alguns, a possibilidade de avanço “por estar assumindo a profissionalização concretizada por meio de um

¹⁰⁸ Conforme Gaudêncio Frigotto, obra citada, p. 12.

¹⁰⁹ Conforme Eva Waisros Pereira e Zuleide Araújo Teixeira. *A educação básica redimensionada*. In *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, 1997. pp. 83 - 105.

¹¹⁰ Conforme Eva Waisros Pereira e Zuleide Araújo Teixeira, obra citada, pp. 100 - 101.

*processo formativo integral, pressupondo a educação básica*¹¹², logo percebeu-se pelo tratamento enunciado nos capítulos — não definidor de instâncias, competências e responsabilidades — uma situação de indefinição proposital visando deixar aberto espaço para a normatização *por fora* da LDB, como aliás se configurou com o *Projeto de Lei nº 1603/96* de iniciativa do Executivo, cuja retirada pelo governo da Câmara Federal em fevereiro de 1997, foi seguida pela promulgação, dois meses depois (17 de abril), do *Decreto nº 2.208*, de igual teor, introdutor de novos ingredientes à já grande polêmica existente em torno das mudanças na educação profissional no país.

A estratégia adotada pelo Governo Federal, através de seu Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato, teve como intuito atropelar as discussões em torno do *PL nº 236/96* de autoria do Senador José Eduardo Dutra (PT/ES) que tramita no Senado desde outubro de 1996. Segundo palavras do próprio Senador Dutra, formuladas em entrevista concedida ao SINTEPS — *Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Sousa* —, o Projeto de Lei de sua autoria, “*além de ser resultado de uma discussão com a sociedade e procurar resguardar os avanços alcançados em textos anteriores da LDB (Parecer Cid Sabóia, p. ex.), procura definir uma proposta que garanta maior articulação entre a chamada educação propedêutica e a educação profissional face à perspectiva de, pelo menos gradativamente, eliminar a dicotomia historicamente existente na educação brasileira entre o saber teórico e o saber prático. Outro grande avanço é a concretização desta política acontecer através de uma Rede, inserida no Sistema Nacional de Educação, com a perspectiva de total equivalência e inter complementaridade entre as variadas alternativas formativas, e não como um sistema isolado e autônomo*”¹¹³.

De acordo com o *Decreto nº 2.208/97*¹¹⁴, fica estabelecida a desvinculação do curso técnico dos níveis médio e superior e a supressão, do seu currículo, da parte responsável pela formação de cunho humanista do aluno. Na prática, isso significa obrigar o estudante que desejar obter o diploma de técnico — e não um simples

¹¹¹ Conforme Eva Waisros Pereira e Zuleide Araújo Teixeira, obra citada, p. 101.

¹¹² Conforme Eva Waisros Pereira e Zuleide Araújo Teixeira, obra citada, p. 101.

¹¹³ Conforme José Eduardo Dutra. In *Sinteps jornal*, nov/97, p. 3.

certificado atestatório de sua passagem por um ou mais módulos do ensino profissionalizante — ou então, seguir seus estudos ao nível superior, a ingressar num curso vinculado ao 2º grau (ensino médio da Educação Básica), cursando-o paralelamente ao técnico ou estendendo sua permanência na escola por mais anos. Sobraria a esse estudante — impossibilitado de destinar mais anos de sua vida a essa fase de escolarização, como também de dedicar-se integralmente aos estudos — renunciar ao acesso à educação superior e ao Diploma de ensino médio, o que traduz de forma clara e inequívoca, a concepção dualista de rede de ensino que emoldura essa proposta.

O Decreto afirma em seu artigo 3 *“que a educação profissional compreende os seguintes níveis: I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”*. Em seu artigo 4, afirma ser a educação profissional de nível básico, *“modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita a regulamentação curricular”*. No artigo 5 afirma que a educação profissional de nível técnico terá *“organização própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”*, afirmando no seu parágrafo único que *“as disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos”*.

¹¹⁴ Esse Decreto foi regulamentado pela *Portaria nº 646* de 14 de maio de 1997, que também regulamenta nos seus 15 artigos, os de nºs 39 a 42 da LDB.

O caráter dessa medida foi reconhecido como empobrecedor até por setores alinhados ao Governo, como podemos aferir do editorial do jornal O Estado de São Paulo de 11/04/97, segundo o qual *“a formação geral, chamada de propedêutica, é crucial nestes tempos de mudança vertiginosa nas técnicas de produção”*. Já para o economista Cláudio de Moura Castro — Chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID, em Washington —, em entrevista concedida ao correspondente daquele Jornal na capital norteamericana, Paulo Sotero¹¹⁵, *“enfrentamos um fenômeno do tipo se correr o bicho pega, se ficar o bicho come, na educação profissionalizante no Brasil”*. Assumindo a paternidade da idéia sem medo das críticas que a mudança vem provocando, o amigo e conselheiro do Ministro da Educação — conforme palavras do correspondente — afirma que as medidas adotadas pelo Governo visam corrigir a distorção presente nesse tipo de ensino. *“Elas (as Escolas Técnicas) deixaram de cumprir sua função original, que era a de preparar mão-de-obra intermediária de bom nível e passaram a formar candidatos para o vestibular (fazendo com que) o aumento da procura pela parte acadêmica das escolas técnicas federais tenha as levado a distanciarem-se do mercado de trabalho. Com exceções, seus cursos não são de primeira linha e não têm o padrão das Escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e do Centro Federal de Educação Tecnológica¹¹⁶ do Paraná (Cefet/PR)”* conclui, externando sua compreensão acerca do modelo perseguido pelo processo de reforma do ensino técnico-industrial, batizado de *senaização* pelo sociólogo Luiz Antônio Cunha. Com efeito, há mais de 5 anos atrás (maio de 1993), Claudio de Moura Castro, entrevistado nas páginas amarelas da *Revista Veja* sobre a educação brasileira, afirma: *“O que o país tem hoje é realmente muito pouco. O processo tecnológico se desviou daquele velho modelo em que era suficiente ensinar uma pessoa iletrada a fazer meia dúzia de coisas, desde que houvesse indivíduos muito bem preparados*

¹¹⁵ Conforme Paulo Sotero. *Reforma resgata ensino técnico, diz economista*. In Jornal O Estado de São Paulo, 11/08/97, p. A-11.

¹¹⁶ Os Centros de Educação Tecnológica constituem-se em modalidade de instruções especializadas de educação profissional prevista no artigo 40 da Lei nº 9.394/96 e no artigo 2º do Decreto nº 2.208/97, tendo sua finalidade prevista no artigo 2º do Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997 (que regulamenta a Lei nº 8948/94) como sendo a de *“formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e*

no topo do processo, regendo a orquestra da peãozada. Hoje (...) é preciso que as pessoas estejam muito bem preparadas em todas as etapas do processo produtivo, porque têm que tomar decisões e ter certo grau de capacidade de inovação...". Contudo, ao ser argüido acerca de exemplos de projetos pedagógicos que funcionassem, em nosso país, assim respondeu: *"Eu costumo mencionar o caso do Senai. Ele torna o Brasil um exemplo permanente, repetitivo, monótono de um país em desenvolvimento que conseguiu ter um bom sistema de formação profissional (...) O Senai é uma coincidência feliz de vários fatores que levaram à construção lenta e muito sólida de um excelente sistema de formação profissional, que se diferencia dos outros em sentidos muito claros e precisos..."*¹¹⁷.

***As outras peças do Quebra - cabeça:
O Fundão, o CNE e a Educação Superior***

O que acabamos de ver é a mais fiel tradução da estratégia assumida pelo Governo FHC no enfrentamento das questões presentes no campo da educação. O privilegiar do tratamento pontual das questões acima mencionadas tais como *Ensino Técnico-Tecnológico* e *Parâmetros Curriculares Nacionais*, além de outras que veremos adiante, como os denominados *Fundos Estaduais de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental* e de *Valorização do Magistério*, a configuração do *Conselho Nacional de Educação* e a *Autonomia Universitária*, definido e executado através de Medidas Provisórias e Decretos Presidenciais, ratificam o já dito quando do início deste capítulo no concernente ao sentimento presente nas hostes governamentais com relação ao estrago à imagem do governo motivada pela ação política da oposição.

desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada".

¹¹⁷ Conforme Flávia Sekles, *O Brasil tira Zero*. Entrevista com Cláudio de Moura Castro. In *Revista Veja*, 05/05/93, p. 8.

O Fundão

“O problema é que o Brasil gasta mal. Gasta-se demais no ensino superior, cuja qualidade não justifica investimentos tão elevados. Se é para formar a porcaria que estamos formando, não vale a pena. É muito pouco empenho de todos os lados. Ao mesmo tempo, o 1º Grau é paupérrimo”.
(Cláudio de Moura Castro)¹¹⁸

A idéia do Fundef — Fundo de Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério — não é das mais complexas. Trata-se de um fundo contábil composto de repasses obrigatórios de 15% do que Estados e municípios arrecadam com *impostos (ICMS E IPI)*, *Fundo de Participação dos Estados e Fundo de Ressarcimento de Exportações*, com vista a agregar recursos a serem aplicados no ensino fundamental. A partir dos repasses, é montado um fundo contábil único e de nível nacional, donde deriva seu apelido, *Fundão*. O dinheiro arrecadado é então devolvido aos Estados e municípios proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental. Como os repasses são feitos com base no número de matrículas, quanto mais alunos na rede, maior o volume de dinheiro que o Estado ou município recebe. Por conta disso, existem casos de municípios e Estados que remetem para o fundo mais dinheiro do que recebem de volta. Por sua vez, há um mecanismo que institui um método de cálculo que define um valor mínimo a ser aplicado por aluno ao ano nos estados e municípios. O cálculo estabelece que este valor resulta da divisão da previsão de receita total para o fundo e o número de matrículas no ano anterior, conforme o censo educacional. Se, porventura, o valor mínimo não for atingido, o governo federal deve então complementá-lo até ele ser alcançado. Desses recursos, 60% tem de ser usado para pagar salário de professores. Cabe aos conselhos municipais, estaduais e federal, além dos tribunais de conta, a fiscalização do processo.

Desta forma, a *PEC nº 14* de 15/10/95 — criadora do *Fundef* —, regulamentada pela *Lei nº 9.424* de 24 de dezembro de 1996, objetivamente impõe a *municipalização do Ensino Fundamental*, afetando profundamente os serviços hoje oferecidos pelos municípios e estados nas áreas de educação infantil, jovens e adultos e educação especial, praticamente inviabilizando o acesso desses segmentos ao sistema formal de educação, direcionando o seu atendimento para a

esfera da assistência social. Por outro lado, mesmo na esfera do ensino fundamental, a propalada falta de recursos tem levado o Ministério da Educação a anunciar o condicionamento do pagamento do valor mínimo per capita por aluno da rede pública em 1999 — que deveria girar, de acordo com a metodologia de cálculo mencionada, em torno de R\$430,00, mas que não deverá ultrapassar R\$340,00 —, à suspensão de programas como os da merenda escolar e do livro didático. *“A única maneira de chegar aos R\$430,00 seria com a extinção de todos os programas de equidade e redistribuição”*, afirma Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Inep, à jornalista Marta Avancini que, em matéria publicada pela Folha de São Paulo¹¹⁹ afirma ser tal procedimento — a manutenção do valor mínimo abaixo do que estabelece a lei — a ratificação daquele em uso este ano, onde exercita-se o valor de R\$315,00 no lugar do apropriado, próximo aos R\$400,00. A nítida agressão à lei não se configura porque *“toda lei admite interpretações diferentes”*, declara à jornalista a presidente do Inep, que explica a sua interpretação: *“Existe o limite da disponibilidade de recursos porque se trata de uma política negociada com estados e municípios. Além disso, a arrecadação deve cair”*. Tudo isso poderia ser de certa forma resolvido se as instâncias fiscalizadoras exercessem o seu papel, o que não acontece. *“Existem casos de estados e municípios que não cumprem o que diz a lei. Não adianta elevar o per capita se não há garantias de que o dinheiro está sendo aplicado corretamente”*, afirma Maria Helena na reportagem aludida. A constatação da inexistência, ou funcionamento precário, dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério levou o Grupo de Assessoramento Técnico, GAT, da APEOESP — Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo — a elaborar um Caderno com subsídios à implantação e implementação dos Conselhos no âmbito da Educação¹²⁰.

¹¹⁸ Conforme Flávia Sekles, obra citada, p.8.

¹¹⁹ Conforme Marta Avancini. *MEC condiciona verba a corte de merenda*. In Jornal Folha de São Paulo, 20/08/98, p. 3/9.

¹²⁰ Conforme Grupo de Assessoramento Técnico - APEOESP. *Os Conselhos na Educação: As perspectivas de democratização dos sistemas de ensino*. Caderno nº 2, outubro de 1997.

Se é correto dizer que grande parte dos problemas de financiamento da educação é de natureza gerencial — burocracia, desperdício e centralização, descumprimento da lei, ausência de mecanismos de fiscalização e controle —, como aliás defende Claudio de Moura Castro na citação que abre este capítulo, também é verdadeiro afirmar, como Ivan Valente¹²¹, que se, no Brasil, *“os governantes desviam verbas da educação, desperdiçam recursos, submetem a questão educacional aos humores dos interesses eleitorais do chefe e do chefe político de plantão (...) isso não pode encobrir o fato de que, em nosso país, o Poder Público (...) se caracteriza por um gasto medíocre (face as necessidades) na educação, sendo esta a causa mais importante para os nossos vergonhosos indicadores educacionais (que nos colocam) num vergonhoso 80º lugar nas estatísticas da Unesco, que classificam os países por gasto público em educação”*¹²². E arremata: *“O país gasta, somando o dispêndio de estados e municípios, sempre menos de 4% do PIB, ficando atrás de países como Tunísia ou Egito”*¹²³.

O CNE

Pensado no Substitutivo da Câmara dos Deputados, como *“órgão normativo e de coordenação do sistema”* O Conselho Nacional de Educação, CNE, por sua vez, passou a ter sentido diverso na versão do atual governo que, por Medida Provisória depois editada em lei (nº 9.131/95), o transformou em mero cover do antigo *Conselho Federal de Educação* que até ser extinto *“foi objeto de inúmeras acusações de trocas de favores que pouco ou nada tinham a ver com a melhoria do ensino no país”*, no dizer da *Folha da São Paulo* em seu Editorial Rigor nas Universidades¹²⁴.

Foi a existência da Medida Provisória acima mencionada que acabou por justificar a pífia referência ao Conselho presente na Lei nº9.394/96, ficando dela excluído o detalhamento da sua composição e atribuições, conforme se fazia

¹²¹ Conforme Ivan Valente. *A Municipalização Imposta e a Exclusão Social: Uma análise da Política de FHC para o ensino fundamental*. Câmara Federal, 1997.

¹²² Conforme Ivan Valente, obra citada, pp. 7 - 8.

¹²³ Conforme Ivan Valente, obra citada, p. 8.

¹²⁴ Conforme Folha de São Paulo. Editorial Rigor nas Universidades, 25/08/97.

presente no projeto aprovado pela Câmara.¹²⁵ A base para a exclusão do Conselho Nacional de Educação do texto da LDB foi a chamada *inconstitucionalidade por vício de iniciativa*. Segundo Saviani, tal interpretação não é tranqüila. “Na verdade — diz — *ela parte do entendimento prévio do CNE como sendo meramente um órgão administrativo federal. Na concepção que prevaleceu na Câmara, o CNE tinha um outro caráter, (o de) uma instância com funções deliberativas, no âmbito da educação, análogas àquelas exercidas pelo Legislativo e Judiciário no âmbito da sociedade como um todo*”¹²⁶. Mas o nó da questão não era esse, mas sim o caráter deliberativo que o revestia na versão da Câmara, que lhe atribuía o direito de secundarizar o MEC na tarefa de formular a política nacional de educação. “O que se pretendia, no entanto — no dizer de Saviani — *era instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional. Tanto assim — continua — que na versão aprovada pela Câmara, metade dos membros do CNE era escolhida pelo Presidente da República*”¹²⁷. Pretendia-se ainda, com esse proceder, evitar a descontinuidade da política educacional, tão suscetível às mudanças de governo. “O CNE, pensado como um órgão revestido das características de autonomia, representatividade e legitimidade, enquanto uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária, estaria, senão imune, pelo menos não vulnerável aos interesses da política miúda”¹²⁸, conclui, Saviani, seu raciocínio.

Pois a forma adotada pelo Conselho, distinta daquela defendida pelos setores oposicionistas, deu margem a uma crise — contornada pelo governo com mais facilidade do que se poderia esperar — que ganhou as manchetes dos grandes jornais de circulação nacional, em 1997, no fatídico mês de agosto. Naquela

¹²⁵ O *Conselho Nacional de Educação* está contemplado na LDB no parágrafo 1º, inciso IX do artigo 9, da seguinte forma: “Artigo 9 - A União incumbir-se-á de: (IX) - autorizar, reconhecer, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; Parágrafo 1º - Na estrutura educacional, haverá um conselho nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”.

¹²⁶ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p. 208.

¹²⁷ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p. 208.

¹²⁸ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p. 208.

ocasião, o *Jornal do Brasil*, a *Folha*¹²⁹ e o *Estado de São Paulo* trouxeram à baila a manifesta ameaça do Professor e Filósofo José Arthur Giannotti — Presidente do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, *CEBRAP*, e amigo de Fernando Henrique Cardoso — de demitir-se de seu cargo no *CNE*, por não concordar com a aprovação da transformação em Universidade, da Faculdade Anhembi-Morumbi, demissão essa que acabou acontecendo dias depois da manifestação do Ministro da Educação, Paulo Renato, de aceitá-la¹³⁰. O *Jornal do Brasil*, em editorial do dia 27 de agosto daquele ano¹³¹, ao dizer que “o pedido de demissão do filósofo (...) sob a alegação de que o órgão estaria se norteando por critérios mais políticos do que culturais para converter faculdades pífias em universidades, equivale a um sinal de alerta no barômetro que mede a atmosfera moral do país”, sendo ainda manifestação de seu desconforto “com a complacência do Conselho na promoção de faculdades abaixo da crítica por pressão política”, motivou o filósofo a dizer, em carta publicada pelo mesmo Jornal na seção *A opinião dos leitores*, que a interpretação dada pelo Jornal de seu afastamento do Conselho era “inteiramente falsa (pois) se houve pressões políticas, elas foram absorvidas corretamente pelo Conselho, que no geral não se intimidou por elas, (e que) o editorial pesca em águas turvas e não percebe que minha demissão é um alerta contra uma complacência interna do próprio Conselho, pois práticas antigas começam a reaparecer”. Ao concluir sua carta, sai em defesa do MEC dizendo não ver como “esta ou aquela divergência implique negar que o MEC no geral tenha um grande desempenho”. Em nota da redação ao pé da carta, o Jornal faz a tréplica dizendo que “em sua carta, o professor afirma que a interpretação de seu afastamento pelo Jornal é inteiramente falsa. Mas admite que houve pressões políticas, quase sempre absorvidas pelo Conselho, que no geral não se intimidou com elas. Diz que sua demissão é um alerta contra o ressurgimento de ‘práticas antigas’. Que práticas, senão a pressão política por credenciamentos imerecidos?”

¹²⁹ O *Jornal Folha de São Paulo* (21/08/97, p. 1/6), em matéria intitulada *Giannotti ameaça deixar Conselho*, assinada por Fernando de Barros e Silva, dá a palavra a Giannotti que afirma: “É normal em qualquer conselho que haja nas votações ganhadores e perdedores. Não é normal, porém, que a divergência afete a identidade da instituição”. Na semana seguinte, 29, Giannotti publica no mesmo Jornal, artigo intitulado *Último conselho*, em que alude ao episódio.

¹³⁰ “Se ele quiser sair, pode ir para casa que recomendarei a nomeação de outro conselheiro”, disse o Ministro à Renan Antunes de Oliveira, autor da matéria publicada pelo *O Estado de São Paulo* à página A /19 de sua edição de 22/08/97 sob o título *Possível saída de Giannotti é aceita por ministro*.

A Educação Superior

“entre as diversas instituições de nosso País, é a Universidade Pública a que mais tem resistido ao processo de atualização por que passamos. Tem-lhe faltado — a ela como instituição e a seus membros como corporação — a visão crítica de nossa sociedade e do papel que deveriam desempenhar na formulação dos novos tempos. Nada é mais frustrante do que participar de um debate com a comunidade universitária. Ele começa e termina nos estreitos limites das discussões salariais ou da autonomia universitária, como se o principal papel da instituição fosse manter o seu pessoal, se possível, protegido da visão crítica da sociedade, que nada lhe deverá cobrar. Não se discute sobre o seu custo social, não se faz uma avaliação realista de seu custo-benefício, nem se procura responder à questão que me parece crucial: que tipo de produto a sociedade está recebendo em troca do enorme sacrifício que faz para manter este mastodonte orçamentário, que consome atualmente cerca de 10 bilhões de reais? E que ainda assim se acha, freqüentemente, a braços com sérios problemas de financiamento?”
(Senador Beni Veras)¹³²

Que a educação superior está em crise, ninguém duvida! Recente reportagem da *Revista VEJA* aponta sinais denunciadores de que *há mais coisas no céu do que estrelas de Brigadeiro*, como costumamos dizer quando queremos sinalizar algo grave. Sob o assustador título *A Diáspora de Cérebros*, a reportagem assinada pelos jornalistas Joaquim de Carvalho e Ricardo Balthazar¹³³ traz informações estarrecedoras: Das 50.329 vagas existentes nas instituições de ensino superior, 7.573 não estão preenchidas *“porque os salários estão baixos (...) e as perdas salariais, desde o início do governo FHC, já somam 25%”*; O número de aposentadorias, de janeiro de 1994 a setembro de 1996 é de 4.867 *“e muitos estão indo para as universidades particulares, um mercado de trabalho em expansão (haja vista que) as taxas de escolarização superior no Brasil (11%) é das mais baixas da América latina, ficando atrás do Chile (21%), Venezuela (26%) e Argentina (40%)”*.

Depois da reforma universitária dos tempos dos militares no poder, expressa na *Lei nº 5.540* dos idos de 1968, certamente presenciamos hoje, neste contexto maior da reforma educacional, um momento ímpar do processo de reestruturação do chamado sistema universitário. Nunca o seu caráter público foi tão colocado à prova como nos dias atuais, onde assistimos iniciativas governamentais sintonizadas com a intenção de desresponsabilização do Estado para com a manutenção desse nível de educação associadas à idéia de novas formas de organização acadêmica e administrativa que venham cada vez mais desonerá-lo de suas obrigações, abrindo

¹³¹ Conforme Editorial do Jornal do Brasil, *O Repto do Filósofo*, dia 27/08/1997, p. 1/2.

¹³² Conforme Beni Veras. *Universidade Pública: Problemas, desafios e algumas propostas*. Congresso Nacional - Discurso proferido no plenário do Senado em 5/12/95.

campo para a — não assumida pelas hostes governamentais e quase sempre mascarada por discursos inflamados e de tom acusatório como o que abre este tópico — dilapidação desse patrimônio público de forma comparável àquela pelo qual passou a escola pública de 1º e 2º graus. Em discurso proferido por ocasião do Seminário sobre Ensino Superior, realizado em Brasília na véspera da votação da LDB¹³⁴, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza afirmou os pilares da política governamental em relação ao ensino superior, firmando-os na avaliação, autonomia universitária plena e melhoria do ensino. Segundo o Ministro, “através da primeira linha de atuação, o Governo procura redefinir a essência da relação entre Estado e sistema de ensino superior”, cabendo ao Estado “diminuir sua função credenciadora de instituições de ensino e aumentar sua função avaliadora do sistema”. Quanto à segunda linha, deve “aumentar a eficiência e o nível de responsabilidade social do sistema, especialmente do segmento público federal”. Em relação à terceira, deve o Estado voltar-se para “ações de caráter administrativo para ampliar a capacitação de recursos humanos e renovar os equipamentos das universidades”. “A mudança é tão radical — diz ele — que (...) é necessário redefinir a própria institucionalidade das reações entre Estado e Universidade”¹³⁵.

Em cheque está o artigo 207 da carta magna de 05 de outubro de 1988, que estabelece o preceito de autonomia didático-científica, administrativa e financeira das universidades, além daquele da obediência ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. No que tange à autonomia administrativa e financeira busca o Ministro, em sua fala no Seminário há pouco mencionado, arrolar argumentos que colocariam por terra a dita intenção governamental de implodir o sistema federal público de ensino superior. Entendendo como significativos os avanços obtidos pelo governo em sua ânsia por maior eficiência, transparência e responsabilidade social por parte das instituições federais de ensino superior e como *natural* a reação negativa originária dessas instituições, que — segundo suas palavras — perderam a possibilidade de “gerar saldos financeiros que podiam se

¹³³ Conforme Joaquim de Carvalho e Ricardo Balthazar. *A Diáspora de Cérebros*. In *Revista Veja*, 10/12/1997, pp. 112 - 119.

¹³⁴ O Seminário realizou-se no dia 16 de dezembro de 1996. A fala do Ministro da Educação, foi apoiada no texto *Por Uma Nova Universidade*, de sua autoria, naquela ocasião distribuído, constando dos anais do evento.

aplicados no mercado financeiro resultando em um ganho inflacionário para as instituições, práticas que eram estimuladas pelo próprio ministério”, aponta o enquadramento de todas elas no Sistema Integrado de Administração de Pessoal, SIAPE, como o responsável por uma maior transparência da administração de pessoal das universidades, que trouxe como consequência “a drástica redução dos chamados recursos próprios das instituições federais, aumentando significativamente o aporte do tesouro” o que, em seu entender, demonstra claramente “que não houve nenhum processo de descompromisso do governo com seu sistema de ensino superior e muito menos um processo de suposto sucateamento das universidades (mas sim) um maior controle nos gastos e uma maior transparência na distribuição de recurso entre as instituições, segundo uma matriz discutida e aprovada pelos Reitores”¹³⁶.

Em relação ao tema da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, em entrevista concedida ao jornalista Fernando Rossetti, da equipe de reportagem da Folha de São Paulo¹³⁷, é enfático ao afirmar que “essa idéia, levada ao extremo, é absurda (e que) isso não existe em lugar nenhum”. Segundo ele, a questão “é pensar o que a sociedade espera do sistema educacional. Precisa ter formação de professores, ter pesquisa, formar cidadãos, oferecer serviços, mas não necessariamente na mesma instituição. A questão é ter canais de comunicação entre essas instituições”, diz. Mostrando o quanto estão afinados, Claudio de Moura Castro, em artigo publicado na Revista Veja¹³⁸, bate na mesma tecla, fazendo uso de não tão fina ironia: “Lá pelos idos de 70, o alto clero tupiniquim manifestou-se solenemente: ensino universitário sério é indissociável de pesquisa. Os fiéis repetiram em uníssono: em um país com vocação de grandeza, todas as universidades se dedicarão à pesquisa e, tem mais, pária da educação será o ensino superior que não comungar dessa verdade”, fulmina, alardeando em seguida as consequências dessa compreensão: “A primeira é que o ensino de qualidade é desprezado, virando prêmio de

¹³⁵ Conforme Paulo Renato Souza, obra citada, p. 3.

¹³⁶ Conforme Paulo Renato Souza, obra citada, p. 4.

¹³⁷ Conforme Fernando Rossetti. *Ministro quer vários tipos de Universidade*. In Jornal Folha de São Paulo, 31/08/1997, p. 3/3.

consolação. Deixa-se de focalizar as atenções na qualidade do ensino (...) Agravam o problema as tristes políticas que negam maior autonomia administrativa para as instituições privadas ou públicas que não conseguiram virar universidades fingindo que são instituições de pesquisa. A segunda consequência — continua — é que, em um país realmente necessitado de boas pesquisas, os pesquisadores sérios ficam mal aquinhoados, por conta dos gastos com quem não sabe fazê-las. Precisamos de mais pesquisa de qualidade, e para isso há que se concentrar os recursos naqueles que demonstram reais pendores e promessas, em vez de dispersá-los a esmo”, concluí.

*“É fundamental a percepção de que a Ciência e Tecnologia são partes indissociáveis do complexo cultural. Como tal, não são simplesmente produtos, mas processos com uma dinâmica própria, que encerram toda uma corrente de pensamentos, toda uma conduta de ação e dessa forma aparecem como fatores críticos para o desenvolvimento”.
(Manifesto em Defesa do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia)*

Pois é exatamente aí que *mora o perigo*, dizem setores que não comungam dessa premissa. Estaria nela localizado o princípio do processo de *engessamento* da realidade brasileira, reforçando com políticas que dariam viabilidade a essa compreensão do sistema de educação superior, o quadro de desigualdades regionais hoje mais presente do que nunca. Não precisa ser expert no assunto para identificar no eixo Sul-Sudeste aquele predestinado ao exercício da pesquisa, para onde seriam carreados os recursos das agências governamentais de fomento à pesquisa, e nos eixos Norte-Nordeste e Centro-Oeste aquele outro que, destituído da vocação para a pesquisa, deveria se contentar com a prática do ensino e da extensão universitária, notadamente naquilo que ela traduz de perspectiva assistencialista. Vejam, por um lado, os dados do *Pronex — Programa de Apoio a Núcleos de Excelência* — criado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e que, em uma primeira fase, concentrou recursos da ordem de R\$ 94,2 milhões em 77 projetos de forma não criteriosa, excludente, com verbas das universidades e expressando uma distribuição geopolítica que corrobora os argumentos acima: Dos 77 projetos agraciados, 80,5% localizam-se na região sudeste [São Paulo(30); Rio de Janeiro(24); Minas Gerais(8)]; 16,9% na região sul [Rio Grande do Sul(13); Paraná(3) e Santa Catarina(2)]; 2,6% na região nordeste [Ceará(1); Bahia(1)] e

¹³⁸ Conforme Claudio de Moura Castro. *Uma herética separação entre ensino e pesquisa*. In *Revista*

nenhum projeto aprovado na região Centro-Oeste e Norte¹³⁹. E tem mais. Neste Programa visualiza-se também “*tal e qual detecta-se na mudança nos critérios de alocação de bolsas de pós-graduação, uma medida de enfraquecimento das instituições universitárias em benefício dos indivíduos ‘pesquisadores’, que (...) poderão transitar livremente com suas quotas entre as instituições públicas e privadas (que) tendem a se transformarem, especialmente as públicas, em alberques de docentes e pesquisadores, notadamente os mais qualificados*”, como aponta documento denominado Em defesa da Universidade, da Unidade e do Democracia do Movimento Docente apresentado por um conjunto de professores engajados no movimento docente universitário, por ocasião do XXXV CONAD¹⁴⁰.

Pois a Política de C&T adotada pelos setores governamentais gerou um movimento de resistência que configurou-se, em um primeiro momento, na Frente Parlamentar em Defesa da Ciência e Tecnologia, criada por iniciativa da Associação dos Pesquisadores Científicos do Estado de São Paulo e do Deputado Federal Ivan Valente (PT/SP). Lançada em 06 de maio de 1997 no espaço cultural da Câmara dos Deputados, desencadeou o processo de criação de Frentes Parlamentares em diversos Estados brasileiros. O Manifesto em Defesa do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, por ela, Frente Parlamentar, ensejado, conclamava a comunidade científica brasileira — ante a constatação da perplexidade que assaltava aos cientistas diante do “*notório agravamento da crise que solapa a eficiência do Sistema Nacional de C&T*” — a “*defender o papel do Estado, a soberania nacional e os interesses sociais coletivos, trabalhando incessantemente para conscientizar o governo em relação ao dever irremovível que lhe compete, de promover por todos os meios o desenvolvimento científico e tecnológico, abandonando o equívoco de eximir-se dessa responsabilidade e adotando uma política que atenda aos reais interesses da Nação*”. Tal conclamação foi

Veja, 04/06/1997, p. 142.

¹³⁹ Conforme James Görgen. *Pronex - O Programa que rachou a comunidade científica*. In ADVERSO - Jornal da Adufrgs, nº13, maio de 1997, pp. 6 - 8.

¹⁴⁰ O documento foi apresentado e defendido por ocasião do XXXV CONAD — *Conselho Nacional das Associações Docentes*, seções sindicais da ANDES - SN, *Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior* —, realizado de 23 a 26 de outubro de 1997 na cidade de Belém, PA, por um conjunto de docentes identificados por uma postura de oposição à então diretoria da entidade, mais tarde configurada em chapa inscrita no processo sucessório (finalizado em maio/98), dele saindo vencedora.

prontamente atendida. Por ocasião da 49ª Reunião Anual da *Sociedade Brasileira Para O Progresso Da Ciência*, SBPC, realizada no mês de julho daquele ano, na cidade de Belo Horizonte, MG, foi criada a *Frente Nacional em Defesa da C&T*, iniciativa suprapartidária visando “mobilizar a sociedade em favor do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, comprometido com o bem-estar da população e com o fortalecimento da soberania nacional”, de acordo com matéria traduzida no *Jornal da Ciência*, publicação da SBPC¹⁴¹. Um pouco antes da Reunião da SBPC, A Frente Parlamentar fez realizar nas dependências do Congresso Nacional, em Brasília, o *Seminário sobre Política Nacional de Ciência e Tecnologia*, o qual ensejou, por parte de um de seus mais ferrenhos coordenadores, Professor Roberto Romano, quando de sua intervenção na abertura do evento, o uso de uma citação de Thomas Hobbes, dela aferindo o dilema do saber científico. Segundo aquele teórico do Estado Moderno “*as ciências constituem um fraco poder, porque elas não são reconhecíveis em qualquer homem de modo eminente, salvo num pequeno número, e nestes últimos, sobre poucas coisas. Porque a ciência é de uma tal natureza, que ninguém pode dar-se conta de sua existência, sem a possuir numa larga medida*”¹⁴². Talvez isso nos ajude a entender a postura do Governo FHC sobre a matéria!

Ensino, coisa para amadores

Por outro lado, visualiza-se o denominado pela Professora da Faculdade de Educação da Unicamp e Presidente da *Anfope*, Helena Costa Lopes de Freitas, *Trágico caminho para desprofissionalização do magistério*, localizado entre outros lugares, na minuta de Portaria do Ministro da Educação, endereçada ao CNE em 11/12/96 — e que dela tratou, expressando juízo no Parecer nº04/96¹⁴³ — , que dispõe sobre as Licenciaturas Curtas e que expressa não “*a situação emergencial que caracteriza grande parte de nossas escolas, como quis fazer crer o ministro*”,

¹⁴¹ “*Lançada a Frente em Defesa da C&T*”, anuncia manchete estampada na primeira página do *Jornal da Ciência*, em sua edição de 1º de agosto de 1997.

¹⁴² Conforme Roberto Romano. *O Estado Hoje*, p.1. In Anais do Seminário sobre Ciência e Tecnologia, 18 -19 de junho de 1997.

¹⁴³ Segundo Iria Brzezinski (A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB; possibilidades e perplexidades. In LDB Interpretada...), o CNE trata essa modalidade de formação, sabiamente, “*como um esquema especial e provisório*”, como também propõe alterações substantivas na perspectiva curricular apontada na minuta.

mas sim “a concepção clara de desprofissionalização do magistério, uma idéia que nasce fora da área educacional e traz, junto com ela, a desvalorização da qualificação profissional (à medida que) o movimento mundial na área da formação de professores caminha na direção de formar profissionais cada vez mais preparados teórica e praticamente para lidar com os desafios do trabalho pedagógico nos ensinos fundamental e médio na realidade atual, evidenciando a tendência de elevar a níveis cada vez mais superiores, a formação inicial dos quadros do magistério”, afirma a professora, para a qual a raiz do problema da falta de professores está localizado “na crescente desvalorização econômica e social do magistério, resultado das péssimas condições de vida, trabalho e salário e da inexistência de uma política global para a área educacional”, localizando na ênfase à centralidade das universidades e das Faculdades/Centros de Educação na formação de professores em licenciaturas plenas, “a luta contra o aligeiramento e simplificação dessa formação, recusando-se a entendê-la como possível de ser realizada mediante rápidas ‘pinceladas’ de disciplinas teóricas, reduzindo a formação teórica de qualidade, condição necessária para a prática pedagógica transformadora”¹⁴⁴.

Em consonância com a manifesta intenção governamental, localizada nas palavras do Ministro da Educação e do Desporto e do porta-voz do Banco Mundial, acima citados, quando da aprovação do Projeto de lei da educação nacional no Senado — Substitutivo Darcy Ribeiro — constatou-se a possibilidade, nele prevista, das instituições de educação superior organizarem-se de cinco formas distintas, quais sejam, *universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores*, fazendo vistas grossas ao princípio constitucional da interação ensino - pesquisa - extensão. Todavia, coerente com a estratégia adotada pelo governo federal, percebendo o sentido explosivo nela existente, foi tal proposta de organização extraída do texto da última versão do Projeto de lei, já na Câmara, pelo seu relator naquela Casa legislativa, Deputado José Jorge. A promulgação da nova LDB seguida, quatro meses depois (abril), do Decreto nº 2.207/97, logo à frente (agosto) substituído pelo de nº 2.306 — que regulamenta o capítulo IV da LDB definindo novos critérios de enquadramento e institucionalização

¹⁴⁴ Conforme Helena Costa Lopes de Freitas. *Trágico caminho para desprofissionalização do magistério*. In *Jornal Adunicamp*, Ano XV, Maio/1997, p. 16.

para as instituições federais de ensino superior, *IFES*, mas certamente com seqüelas para as instituições estaduais de ensino superior, *IEES* — retoma a proposta do texto do Senado e possibilita a organização das instituições de ensino nos moldes mencionados¹⁴⁵. Isso ajuda a entendermos o porquê da LDB, embora denomine o capítulo IV de *Educação Superior* fazer dele, quase que exclusivamente, espaço da organização do *Ensino Superior*, aludindo à *Pesquisa* de forma periférica, não destinando-lhe um tratamento que viesse a significar a sua incorporação como uma atividade dotada de mecanismos específicos e institucionalizados. Entende-se assim, nos diz Saviani, “a ausência da dimensão relativa à cultura superior como distinta do ensino superior na conceituação de educação superior”¹⁴⁶.

Já a *Proposta de Emenda Constitucional nº 370/96* coloca a questão da *Autonomia Universitária* em termos essencialmente negadores da mesma, à medida que, sob o pretexto de dispor sobre ela, pretende **a)** abrir caminho para uma nova figura jurídica denominada *Organizações Sociais*; **b)** consagrar a progressiva desresponsabilização da União para com o financiamento do ensino superior; **c)** favorecer o financiamento público do ensino privado; **d)** estabelecer um horizonte de 10 anos como tempo em que a União estaria obrigada a repassar verbas públicas para o ensino superior público e **e)** em paralelo à proposta de Reforma Administrativa, quebrar o Regime Jurídico Único do funcionalismo, no interior das instituições públicas de ensino superior.

Essa questão, associada a outras tantas que dizem mais diretamente respeito ao *Sistema de Educação Superior*, vem sendo exaustivamente debatida por parcelas significativas do setor universitário, notadamente aquelas próximas ao *Movimento Docente*. Ao nível nacional, a *ANDES — Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior* — vem defendendo uma proposta para a Universidade brasileira¹⁴⁷ articulada ao longo de anos de árduo embate

¹⁴⁵ Conforme Decreto nº 2.306 de 19 de Agosto de 1997, artigo 8.

¹⁴⁶ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p. 216. À página 66 do mesmo livro, Saviani explicita a distinção que fez no documento que deu origem ao primeiro projeto de LDB, no campo da educação superior, entre *ensino superior* e *cultura superior*, dando ao *ensino* a tarefa da formação profissional de nível superior e à *organização da cultura superior* a de “possibilitar a toda a população a difusão e discussão aprofundada dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo”, daí derivando toda uma reflexão em torno do sentido do acesso à educação superior.

¹⁴⁷ Publicada no *Cadernos ANDES nº 2*, Edição Especial atualizada e revisada - julho/96.

político, sistematizada em seu V Congresso (Salvador/BA) e ratificada, com retoques em um de seus capítulos, no XIII CONAD (São Paulo, Junho/86). Tal proposta vem sendo alvo de contínuas análises e merecendo críticas de cada vez mais seções sindicais, reflexo da presença de discordâncias sobre as estratégias e táticas adotadas no enfrentamento das questões atinentes à realidade brasileira em geral e à universitária em particular. Representantes de algumas dessas Associações Docentes¹⁴⁸ encaminharam documento — Os Impactos do Neoliberalismo no Sistema Universitário Brasileiro: Análise e Perspectivas de Enfrentamento — para discussão no XXXIV CONAD (Palmas/TO - julho/97) no qual expressamos o entendimento de que *“o avanço do que se convencionou chamar de ‘neoliberalismo’ no ensino superior configura-se através da adoção de um modelo de gestão empresarial nas Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior (que) apresenta três aspectos principais: a) dissociação entre ensino e pesquisa, transformando a extensão em prestação de serviços, remunerada ou não; b) concentração da pesquisa em centros de alta performance de qualidade e produtividade; e c) gestão flexível de recursos humanos diretamente vinculados a projetos”*. A consequência imediata desse processo — afirmamos — *“é o fim da Universidade Pública, tal como a conhecemos e concebemos, e sua substituição por centros de pesquisa tendencialmente especializados e centros de ensino voltados à formação de recursos humanos diretamente vinculados às necessidades do mercado (...) O modelo empresarial de gestão pressupõe o fim, ou ao menos a redução drástica da participação do Estado no financiamento do ensino e da pesquisa. O financiamento da pesquisa deverá provir, idealmente, do grande capital (havendo) participação do Estado segundo seus interesses e conveniência, como cogestor de institutos especializados, ao lado da iniciativa privada (...) Para o ensino, adota-se um modelo de reinstitucionalização através do qual cada instituição constitui-se como empresa, com ou sem finalidades lucrativas, cabendo-lhes disputar suas fontes de custeio diretamente no mercado, junto a instituições filantrópicas, ONGs ou outras e, certamente, cobrando por seus serviços educacionais”*.

¹⁴⁸ Anibal Moura - ASDUERJ; Dalton Macambira - ADUFPI; Eduardo Serra - ADUFRJ; Osmar Marchese - ADUNICAMP; Renato de Oliveira - ADUFRGS; e eu próprio - ADUNICAMP. Embora

tivéssemos nossos nomes associados às seções sindicais de nossas universidades, todos assinamos o documento na condição de sindicalistas e não em nome das mesmas.

O Quebra - cabeça ainda inconcluso

O embate, como transparece no até aqui enunciado, longe está de chegar a termo, deslocando-se no campo educacional da configuração das diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, já definidas, para aquela em gestação, concernente ao ensino superior e, principalmente, para o cotejo a ser travado novamente no Congresso Nacional, agora no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, face a existência de dois projetos, um originário dos setores oposicionistas — que tem preferência de tramitação por ter sido primeiramente protocolado, dentro do prazo estabelecido pela LDB — e outro, construído no interior das forças situacionistas, agora aquinhoadas com mais um mandato presidencial conquistado não com a tranqüilidade e legitimidade imaginadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDES/SN. Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira. Brasília: Caderno ANDES no2, Edição Especial - Atualizada e Revisada, julho de 1996.
- APPEL, Emmanuel, et all. "Os Impactos do Neoliberalismo no Sistema Universitário Brasileiro: Análise e Perspectivas de Enfrentamento". In ANDES/SN (Org.). Caderno de Textos do XXIV CONAD. Palmas, TO, julho de 1997, pp. 50 - 54.
- AVANCINI, Marta. "MEC condiciona verba a corte de merenda". In Jornal Folha de São Paulo, 20/08/1998, p. 3/9.
- BALTHAZAR, Ricardo; CARVALHO, Joaquim de. "A Diáspora de Cérebros". In Revista Veja, 10/12/1997, pp. 112 - 119.
- BOLLMAN, Maria da Graça. "Darcy atropelou o processo". In Boletim da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. p.5.
- BRZEZINSKI, Iria. "A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades". In BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Editora Cortez, 1997, pp. 141 - 158.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Política Educacional e Educação Física. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- CASTRO, Claudio de Moura. "Uma herética separação entre ensino e pesquisa". In Revista Veja, 04/06/1997, p. 142.
- CORAGGIO, José Luis. "Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?". In DE TOMMASI, Livia; HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge (orgs.). O Banco Mundial E As Políticas Educacionais. São Paulo: Editora Cortez, 1996, pp. 75 - 123.
- DUTRA, José Eduardo Dutra. "É preciso eliminar a dicotomia entre saber teórico e saber prático". In Sinteps Jornal, novembro de 1997, p. 3.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Rigor nas Universidades. Editorial, 25/08/1997, p. 1/2.
- FONSECA, Marília. "O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional". In DE TOMMASI, Livia; HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge (orgs.). O Banco Mundial E As Políticas Educacionais. São Paulo: Editora Cortez, 1996, pp. 229 - 251.
- FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. "Lei 9.394/96 - Avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". In Cadernos da Associação

Profissional dos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais, 1997, pp. 03 - 29.

. Relatório com as Diretrizes do I CONED para o Plano Nacional de Educação. Belo Horizonte, MG: Associação Profissional dos Docentes da UFMG, 1996.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Plano Nacional de Educação: Proposta do II CONED - 1a versão. Belo Horizonte, MG: Comissão Organizadora - II CONED, 1997.

. Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte, MG: Comissão Organizadora - II CONED, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "A Formação e a Profissionalização do Educador: Novos Desafios". In GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Escola S.A, 1996.

. "Parâmetros Curriculares Nacionais: Democracia Formal e Democracia Substantiva". In Anais da 10a Reunião anual da ANPED. Caxambú, MG., 22 a 26/09/1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. "Trágico caminho para desprofissionalização do magistério". In Jornal Adunicamp, Ano XV, maio de 1997, p. 16.

FRENTE PARLAMENTAR EM DEFESA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. "Manifesto em Defesa do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia". In Ato de Lançamento da Frente Parlamentar em Defesa da Ciência e Tecnologia, Brasília, Congresso Nacional, 06 de maio de 1997.

GENRO, Tarso. "O novo espaço público: 21 teses para a criação de uma política democrática e socialista". In Jornal Folha de São Paulo, 09/06/1996, p. 1/3.

GIANNOTTI, José Arthur. "Último Conselho". In Jornal Folha de São Paulo, 29/08/97, p. 1/3.

. "Educação". In Jornal do Brasil, seção A Opinião dos Leitores, 28/08/97, p. 1/3.

GÖRGEN, James. "Pronex: O Programa que rachou a comunidade científica". In ADVERSO - Jornal da Adufrgs, no13, maio de 1997, pp. 6 - 9.

GRUPO DE ASSESSORAMENTO TÉCNICO. Os Conselhos na Educação: As perspectivas de democratização dos sistemas de ensino. São Paulo: APEOESP, Caderno no02, outubro de 1997.

JORNAL DO BRASIL. O Repto do Filósofo. Editorial, 27/08/1997, p.1/2.

-
- . Nota da Redação, seção A Opinião dos Leitores, 28/08/1997, p.1/3.
- MACAMBIRA, Dalton; MARCHESE, Osmar de Oliveira; MENDONÇA, Jaime; MOURA, Anibal; OLIVEIRA, Renato. "Em defesa da Universidade, da Unidade e da Democracia do Movimento Docente". In ANDES/SN (org.), Caderno de Textos do XXXV CONAD. Belém, PA, outubro de 1997, pp. 59 - 67.
- OLIVEIRA, Renan Antunes De. "Possível Saída de Giannotti é aceita por ministro". In Jornal O Estado de São Paulo, 22/08/1997, p. A-19.
- PEREIRA, Eva Waisros e TEIXEIRA, ZULEIDE Araújo. "A educação básica redimensionada". In BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Editora Cortez, 1997, pp. 83 - 105.
- PINO, Ivany. "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional". In BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Editora Cortez, 1997, pp. 15 - 38.
- ROMANO, Roberto. "O Estado Hoje". In Anais do Seminário sobre Ciência e Tecnologia. Brasília: Congresso Nacional, 18 - 19 de junho de 1997.
- ROSSETTI, Fernando. "Ministro quer vários tipos de universidade". In Jornal Folha de São Paulo, 31/08/97, p.3/3.
- SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, Editora Autores Associados, 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. "Os embates da cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica da nova LDB". In BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Editora Cortez, 1997, pp. 53 - 64.
- SEKLES, Flávia. "O Brasil tira zero - Entrevista com Cláudio de Moura Castro". In Revista Veja, 05/05/1993, pp. 7 - 9.
- SILVA, Fernando de Barros e. "Giannotti ameaça deixar conselho". In Jornal Folha de São Paulo, 21/08/1997, p. 1/6.
- SOARES, Maria Clara Couto. "Banco Mundial: políticas e reformas". In DE TOMMASI, Livia; HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge (orgs.). O Banco Mundial E As Políticas Educacionais. São Paulo: Editora Cortez, 1996, pp. 15 - 40.
- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. "Lançada a Frente em Defesa da C&T". In Jornal da Ciência, 10 de agosto de 1997, p.1.

SOTERO, Paulo. "Reforma Resgata ensino Técnico, diz economista". In Jornal O Estado de São Paulo, 11/08/97, p. A-11.

SOUZA, Paulo Renato. "Por Uma Nova Universidade". In Anais do Seminário sobre Ensino Superior, Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 16/12/1996.

VALENTE, Ivan. A Municipalização Imposta e a Exclusão Social. Uma análise da Política de FHC para o ensino fundamental. Brasília, Congresso Nacional. Câmara dos Deputados, 1997.

VERAS, Beni. Universidade Pública: Problemas, Desafios e algumas Propostas. Brasília: Congresso Nacional, Senado Federal, 1995.

III - IMPLICAÇÕES DA REFORMA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Há algum tempo atrás, era comum ouvir-se no interior dos fóruns de debate dos profissionais de educação física, a afirmação — expressa sob a forma da mais inquestionável verdade — de que a educação física deveria ser contextualizada. Ouvia-se mais. Que a sua não contextualização, somada à dificuldade de alcançarmos um consenso em torno do seu significado, estava na raiz do seu não reconhecimento pela sociedade que, por causa disso tudo, não lhe atribuía importância. Pois bem. Anos se passaram e já em meados daquela década — estamos falando dos anos 80 — alcançou-se o entendimento de que não era a educação física que não estava contextualizada mas sim nós é que não a percebíamos contextualizadamente! E mais. Que a sua legitimação social estava intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro, papéis, cenário e palco esses que mudavam de configuração em conformidade com as mudanças ocorridas no campo sócio-político-econômico que se descortinavam nos mais distintos momentos históricos.

Assim, já há quase uma década atrás pudemos nos deter na construção de uma leitura da educação física brasileira¹⁴⁹ com a finalidade de — longe da intenção de nos colocarmos como historiadores da área — nos instrumentalizarmos para a tarefa que desafiava a todos que não se conformavam com a maneira dela se vincular aos projetos políticos nacionais, de construir uma nova educação física, embora lá, menos do que aqui, agora, não soubéssemos exatamente como ela

¹⁴⁹ Com efeito, em 1988 a Editora Papirus publicou em livro o resultado de meus estudos de mestrado. Sob o título *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*, o trabalho — hoje em sua 4ª edição, vem servindo de referência para os profissionais e pesquisadores da área. Recentemente (outubro/96) o Professor Amarílio Ferreira Neto organizou uma coletânea intitulada *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*, publicada pela editora da Universidade Federal do Espírito Santo, que traz um artigo de sua autoria (O Contexto de Produção de “Educação Física no Brasil: A História que não se conta”) retratando — ao me entrevistar — o processo de elaboração/construção do livro em questão. Anteriormente, o Professor Vitor Marinho de Oliveira, em sua tese de Doutorado depois transformada em livro pela mesma Editora Papirus, já havia se detido na análise de um Artigo de minha autoria denominado *A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física*, por mim publicado em 1983 na Revista do CBCE (Vol.4(3), set/83), que mereceu sua atenção por ter sido um dos dez mais lidos — conforme levantamento por ele efetuado —, dos produzidos no decorrer dos anos 80 e que trazia os primeiros alinhavos de uma leitura da história da educação física que se diferenciava daquelas até então formuladas.

deveria ser. A frase “*Caminhante! Não há caminho. O caminho se faz ao andar*” embalava nossa ação numa época em que ter utopia não era motivo de escárnio.

Quando hoje nos deparamos com o consignado no *parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, recentemente aprovada, sentimos na pele o quanto se faz necessário ler o texto no contexto e buscar saber das linhas aquilo dito nas entrelinhas. Isso porque o ali enunciado pouco elucida sobre a motivação dos legisladores como também não permite a compreensão dos interesses que estiveram em jogo ao longo do processo de sua elaboração, nem tampouco a forma como se traduziu a correlação de forças entre os setores existentes no interior da área.

Como sabemos, a educação física esteve contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961* — em seu artigo 22¹⁵⁰. Os motivos justificadores do tratamento por ela recebido, já estavam presentes há três décadas. Basicamente, centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da *capacitação física* do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. A necessidade do *adestramento físico* — era esse o termo utilizado pela *Carta Magna do Estado Novo*¹⁵¹ — estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem a questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar. A extensão da obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois não se cogitava de uma educação física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não

¹⁵⁰ “Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos”.

¹⁵¹ A *Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, promulgada em 10 de novembro de 1937, trazia em seus artigos 131 e 132, respectivamente, que “A Educação Física, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência”, e “O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação”.

centrasse sua ação pedagógica, na atividade física — até o limite de dezoito anos de idade — três a menos do que o estabelecido pela *Reforma Capanema*¹⁵² nos anos 40 —, justificava-se pela compreensão de ser essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais *educando* e sim *trabalhador*.

Dez anos depois, a reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus — traduzida na *Lei nº5.692 de 11 de agosto de 1971* —, ao reportar-se à educação física em seu *artigo 7*¹⁵³ deixava de fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois mais do que nunca ela continuava presa ao seu velho paradigma —, optando por regulamentar a questão através de outro mecanismo. Com efeito, naquele mesmo ano de 1971 (1º de novembro), a promulgação do *Decreto nº69.450*, regulamentador da educação física nos três níveis de ensino¹⁵⁴, aludia nos quatro incisos de seu artigo 6 às condições outras que facultavam ao aluno a prática da educação física¹⁵⁵. A sua lógica interna mostrava-se coerente com o raciocínio descrito, senão vejamos:

- a) Facultá-la àquele aluno que comprovadamente trabalhasse mais de seis horas/dia e estudasse a noite — condição logo estendida a todos que atestassem o vínculo empregatício, independentemente do turno em que viessem a estudar —, reforçava a lógica de que, estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, caberia a esse — e não à escola — a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de

¹⁵² Denominou-se de *Reforma Capanema* a um conjunto de Decretos-lei que, a partir de 1942 e até 1946, objetivaram a regulamentação do preceituado no Artigo 129 da Constituição estadonovista.

¹⁵³ “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº869, de 12 de setembro de 1969”.

¹⁵⁴ Em 25 de julho de 1969, o Decreto-lei nº705 alterava a redação do artigo 22 da Lei nº4.024/61, dando-lhe a seguinte redação: Artigo 1 - “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior”. As possíveis razões para tal normatização são por mim analisadas no livro já mencionado (pp.117 - 122), e serão retomadas mais adiante, quando da reflexão acerca da educação física no 3º grau.

¹⁵⁵ Decreto nº69.450, Artigo 6 - “Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de trinta anos de idade; c) aos alunos

trabalho. Tanto é verdade que, alguns meses antes da promulgação desse Decreto (1º de junho de 1971), o Presidente da República fez publicar a *Lei nº 5.664* que, nos termos abaixo descritos, acrescenta parágrafo único ao *Decreto-lei nº 705* de 25 de julho de 1969: “Os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da educação física”. Primeiro, então, faculta-se aos estabelecimentos de ensino a possibilidade da oferta da educação física em seus cursos noturnos subentendendo-se que neles estudam alunos/trabalhadores; depois estende-se a possibilidade de optar por cursá-la, aos próprios alunos/trabalhadores desses (e, como vimos, dos demais) cursos! Nesse particular, nos parece equivocada a compreensão manifestada pelos professores Estáquia Salvadora de Sousa e Tarcísio Mauro Vago no Artigo *O Ensino de Educação Física em face da Nova LDB* (1997), por eles assinado. Ao afirmarem, em uma passagem do texto, que a educação física “sem a obrigatoriedade que a antiga lei determinava também para esses cursos...” (p.127), “passa a ser facultativa nos cursos noturnos” (p.125), nos levam a supor que desconheciam a existência da lei acima aventada¹⁵⁶;

- b) Facultá-la ao aluno com mais de 30 anos de idade, expressava a compreensão de que, a essa altura da vida, ele (sim, ele, pois embora também extensivo à mulher é ao homem, pelos motivos que veremos logo adiante, que este inciso pretende abarcar) já estaria, na condição de arrimo de família ou prestes a sê-lo, vinculado ao mercado de trabalho, cabendo a esse, como já dissemos, tomar as devidas providências para a manutenção e, quando necessário, recuperação da aptidão física de seu funcionário;
- c) Facultá-la ao aluno que estivesse prestando serviço militar na tropa, correspondia ao entendimento da similitude existente entre o *trabalho corporal* levado a efeito nas Forças Armadas e aquele outro das aulas escolares de educação física;

que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento”.

¹⁵⁶ Em outra passagem do Artigo (p.133), Eustáquia e Tarcísio constróem um entendimento de que o artigo 6 do Decreto nº 69.450/71 excluía alunos das aulas de educação física, ao prever que determinados alunos “fossem dispensados das aulas...”. Chamo a atenção para o fato de que a

- d) Facultá-la, por fim, ao aluno que estivesse fisicamente incapacitado, confirmava a tese de que ela só se justificava pela centralização exclusiva de sua ação pedagógica, na atividade física isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada.¹⁵⁷

Seis anos mais tarde, a essas quatro alíneas se juntaram outras duas, através da *Lei nº 6.503* de 13 de dezembro de 1977. A primeira (e) a facultava ao aluno de pós-graduação. Também aqui o raciocínio não deixava dúvidas: estudos de pós-graduação tinham íntima relação com trabalho intelectual, o que afastava a necessidade da capacitação física para o exercício profissional. A segunda e última (f), dizia respeito a tornar facultativo a prática da educação física à mulher com prole, numa clara alusão à compreensão de que a ela — e tão somente a ela — cabia o cuidar dos filhos, já que ao esposo era destinado a responsabilidade de *prover o sustento do lar*.

Novos tempos, velhas concepções

Não obstante as mudanças ocorridas no interior da educação física brasileira — processadas em concomitância com as presentes no tecido social brasileiro e obviamente por elas determinadas —, assinaladas em vários textos acadêmicos e registradas na configuração de distintas concepções pedagógicas dotadas de fortes elementos superadores do eixo paradigmático que a caracterizava, não foram elas consideradas pelos parlamentares ao final do processo de tramitação, no Congresso Nacional, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* que viria substituir a de nº 4.024/61 e as que lhe reformaram (*Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71*) por força da necessidade da regulamentação do Capítulo sobre *Educação* da *Carta Magna de 5 de outubro de 1988*, batizada pelo então Deputado Federal pelo PMDB, Ulisses Guimarães, de *Constituição Cidadã*.

dispensa da aula era prerrogativa do aluno e não da escola o que, a meu ver, desautoriza a leitura feita pelos autores.

¹⁵⁷ A exacerbação da relação da educação física com a questão da aptidão física — ou no dizer de Alcir Lenharo em seu *Sacralização da Política* (1986), com o “*aprimoramento eugênico incorporado à raça*” — pode ser percebido pelo teor do artigo 27, letra b do Decreto nº 21.241 e no item 10 da Portaria nº 13, de 16 de fevereiro de 1938, do Ministério da Educação e da Saúde, que estabeleciam a proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário “de alunos cujo estado patológico os impeçam permanentemente da frequência às aulas de educação física”.

Em sua primeira versão — *PLC nº1.258A/88*, aquela apresentada à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo Deputado Octávio Elísio —, não havia menção à obrigatoriedade da educação física, trazendo seus artigos 33, 37 e 46 (pertinentes, respectivamente, à educação escolar de 1º, 2º e 3º.Graus), a explicitação de que os currículos das escolas de 1º grau abrangeriam “*obrigatoriamente, o estudo da língua nacional, matemática, ciências naturais e ciências sociais*”; os de 2º grau abrangeriam “*obrigatoriamente, além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo*” e que, quanto ao 3ºGrau, caberia ao Conselho Federal de Educação “*fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei*”.

Em sua segunda formatação — *PLC nº1.258B/88 - Substitutivo Jorge Hage*, aprovado em junho/90 —, a primeira já reflexo da correlação de forças que se instaura no Congresso em torno do tema¹⁵⁸, ela é mencionada textualmente no artigo 36, trazendo em si resquícios da influência *bio-psicologizante* que a marcou notadamente a partir da segunda metade dos anos 70: “*A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando*”.

Também é nesse Substitutivo que aparece, em seu artigo 37, inciso I, — por conta da forte influência de setores da educação física vinculados à órbita do Conselho Nacional do Desporto, CND, e da Secretaria da Educação Física e do Desporto do Ministério da Educação, SEED/MEC, nos tempos da Nova República,

¹⁵⁸ Segundo o Deputado Jorge Hage, iniciou-se em março de 1989 “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”. De acordo com Saviani (p.57) — de onde extraímos a passagem acima — “*importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional (que) manteve-se mobilizada através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB*”, o qual reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional, dentre as quais vamos encontrar o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, **CBCE**, e a Federação Brasileira de Associações de Profissionais de Educação Física, **FBAPEF**. Os volumes 10(3) e 11(1) da Revista Brasileira de Ciências do Esporte trazem, por sua vez, os relatórios — elaborados pela professora Carmen Lúcia Soares, então assessora do CBCE para assuntos da LDB — acerca do envolvimento do CBCE com a questão.

presidido o primeiro pelo Professor Manoel Gomes Tubino, que também assumiu a Secretaria ao final do governo Sarney — referências ao esporte escolar e às práticas esportivas não formais, da maneira já consubstanciada em documento elaborado em 1985 por uma comissão especial, por ele coordenada, constituída pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, com a finalidade de *traçar rumos para o Esporte Nacional*¹⁵⁹. Em plena consonância com o indicado naquele Relatório, o CND — em maio de 1989 — dá publicidade à *Recomendação CND nº01*, que “*Recomenda a inclusão de dispositivos que tratem da Educação Física e do Esporte Educacional nos termos relativos à legislação da Educação*”. Após 12 *considerandos*, recomenda aos Congressistas, na elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, adotarem o seguinte conceito de Desporto Educacional: “*O Desporto Educacional, serviço público assegurado pelo Estado, dentro e fora da Escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura, através de modalidades motrizes de expressão da personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo, numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária*”.

Em seguida à conceituação do desporto educacional, propõem a inclusão na LDB dos seguintes dispositivos, sob a forma de artigos: “**1) A Educação Física, como componente indissociável da Educação, integrará o núcleo comum obrigatório de âmbito nacional, dos currículos do ensino fundamental e médio.**

Parágrafo único - Os sistemas de ensino fixarão os objetivos da Educação Física ajustados às necessidades biopsico-sociais de cada faixa etária da população escolar, através da prescrição do desenvolvimento de condutas motrizes ligadas à expressão da personalidade; 2) As práticas desportivas formais e não formais, direito de cada um e dever do Estado, serão ofertados no ensino fundamental, no ensino

¹⁵⁹ Constituída em 1985 pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, foi responsável pela elaboração do documento ***Uma nova Política para o Desporto Brasileiro: Esporte Brasileiro - Questão de Estado. Relatório Conclusivo***. Esse Documento, publicado pela SEED/MEC em

médio e em todos os cursos superiores; 3) Ao desporto educacional serão destinados prioritariamente os recursos do Ministério da Educação para o desporto.

Parágrafo único - O desporto educacional, será entendido como aquela manifestação desportiva que evitando a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, ocorre na Escola e em outros ambientes, tendo como finalidade a formação para a cidadania”.

O artigo 37 do substitutivo Jorge Hage diz, então, que “os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis, (I) o desporto educacional e as práticas desportivas não formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer, evitadas as características de seletividade e competitividade de outras manifestações desportivas”¹⁶⁰.

Quanto à presença da educação física no Ensino Superior, subentende-se que sua obrigatoriedade, definida por Decreto-lei em 1969, deixaria de existir, já que caberia às Instituições, de posse da autonomia didático-científica estabelecida nos incisos I a IX do parágrafo primeiro do artigo 77, observado o caput do mesmo, “criar, organizar, alterar e extinguir cursos, habilitações e programas de ensino,

dezembro daquele ano, trás em si os princípios conceituais sustentadores daquilo que ficou configurado na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 217, no concernente ao Desporto.

¹⁶⁰ A Constituição brasileira de 05/10/88 trata em seu artigo 217, do Desporto. Então, a expressão Esporte é errada? Possui outro significado? João Lyra Filho (mentor intelectual do decreto-lei nº 3.199/41), logo após o prefácio do Professor Gilberto de Macedo à 3ª edição (1974) de seu Livro Introdução à Sociologia dos Desportos e antes do Preâmbulo, nos apresenta as seguintes considerações sobre o assunto: “Desporto, Sport ou Esporte? Pedi uma resposta ao saudoso mestre Antenor Nascentes, que se manifestou assim: — ' Nem desporto nem sport, esporte. Desporto é um arcaísmo que Coelho Neto procurou reviver quando se criou a respectiva Confederação. Coelho Neto era muito amante de neologismos. Haja vista o *paredro*. A palavra inglesa há muito tempo está aportuguesada e bem aportuguesada; é usada por toda a gente. Devemos usar a linguagem de todos, para não nos singularizarmos. Não está de acordo?' Respondi-lhe, com a vênica devida, que permaneço na dúvida. Não desconheço a influência do gosto popular e estimo deveras as dominantes da literatura oral. Mas indo às origens do nosso vernáculo, identifico o uso da palavra **desporto** nas letras e na boca de Portugal. Não só os quinhentistas, inclusive Sá de Miranda, empregavam desporto. Não tem havido outra opção no escrever e no falar dos portugueses. A palavra desport já era de uso no francês antigo, significando prazer, descanso, esparecimento, recreio; com este sentido, figura em poesias de Chaucer. Os ingleses a tomaram por empréstimo, convertendo-a, depois, no vocábulo sport. Uma nova razão faz-me permanecer adepto do vocábulo arcaico: ele foi atraído à própria Constituição desta nossa República Federativa. O artigo 8º, sobre a competência da União, dispõe na alínea q do item XVII: 'legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos.' Não desejo ser denunciado como infrator da nossa Carta Magna...Mas a denúncia pode prosperar, com mudança de acusado, pois não são raras, na legislação do país, as vezes em que os autores dos respectivos textos oficializam o vocábulo esporte.” Com todo respeito a João Lyra Filho, eu fico com Esporte!

pesquisa e extensão” (III) e “definir os currículos dos seus cursos, observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação” (IV).

Na versão que sucedeu à do *Substitutivo Jorge Hage* — construída sob a relatoria, na Comissão de Educação, da *Deputada Angela Amin* (PDS/SC) já mediada por uma nova correlação de forças ainda mais desfavorável que a anterior, dada a natureza conservadora tomada pelo Congresso Nacional a partir das eleições de 1990 para a legislatura iniciada em fevereiro de 1991¹⁶¹ — vamos encontrar, também no referente à educação física, uma construção de texto que alterava para pior o presente até então.

Nessa versão, aprovada na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993 sob o nº1.258C/88, estava presente uma redação que trazia implicitamente a idéia da associação da educação física com a questão da *capacitação física*. Expressava o artigo 34 daquele Projeto de Lei que “*A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*”, reproduzindo dessa forma o preceituado na *Lei nº5.664/71* que acrescenta *parágrafo único ao artigo 1 do Decreto-lei nº705/69*, já aqui comentado.

Ao ser encaminhado para o Senado, o *Projeto de lei nº1.258C/88* passa a ser identificado como *PLC nº101/93*, tendo como seu relator, na Comissão de Educação, o *Senador Cid Sabóia* (PMDB/CE) que, em 12 de dezembro de 1994, encaminha um novo Substitutivo — consubstanciado no *Parecer nº250/94*, previamente aprovado na Comissão de Educação, em 30 de novembro — para votação em Plenário, fato esse que acabou não ocorrendo, por conta de manobra regimental.

No que tange à educação física, o *Senador Cid Sabóia* afasta-se da redação presente no texto originário da Câmara dos Deputados como também daquela formulada pelo *Senador Darcy Ribeiro* expressa da seguinte maneira no *Projeto de Lei do Senado nº67* por ele apresentado naquela Casa em 1992, quando de sua

primeira e frustrada tentativa de atropelar o Projeto de lei originado na Câmara: *“Artigo 26 - Parágrafo primeiro - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é atividade obrigatória no ensino fundamental e médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais”*. Se tal redação prevalecesse, voltaria a educação física a ter a conotação de *atividade curricular*, certamente de acordo com o sentido dado ao termo pelo *Conselho Federal de Educação* em 1971, através do *Parecer nº853* e da *Resolução nº8*¹⁶². Segundo expressão utilizada pelo *Conselheiro Valnir Chagas*, relator do Parecer em apreço, *“nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos”*, entendimento esse que me levou a dizer que a *compreensão da educação física enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade — ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se dessa forma no ‘fazer pelo fazer’ — explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar (...) enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz por reforçar a percepção da educação física acoplada, mecanicamente, à educação do físico, pautada numa compreensão de saúde de índole bio-fisiológica, distante daquela observada pela Organização Mundial da Saúde, compreensão essa sustentadora do preceituado no parágrafo primeiro do artigo 3 do Decreto nº69.450/71, que diz constituir a aptidão física ‘a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino’*”¹⁶³.

Ao desvincular-se das redações acima referidas, o *Senador Cid Sabóia*, no *parágrafo 1º do artigo 30* de seu *Substitutivo*, restitui à educação física sua condição

¹⁶¹ Saem de cena parlamentares que representaram papéis centrais na peça entabulada: Jorge Hage (PTD/BA), Octávio Elísio (PSDB/MG), Hermes Zanetti (PSDB/RS), Carlos Sant’Anna (PMDB/BA), Lídice da Mata (PCdoB/BA, à época), Gumerindo Milhomem (PT/SP).

¹⁶² Essa Resolução traduz no caput do artigo 4, a forma como as matérias curriculares deveriam ser escalonadas nos currículos plenos de 1º e 2º graus, tratando em seus parágrafos 1º, 2º e 3º de definir os termos *Atividades*, *Áreas de Estudo* e *Disciplinas*.

¹⁶³ In *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (1994, pp.108 - 109). Também referi-me ao assunto no livro *Educação Física: Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: Núcleo Comum* (1988) e no Artigo *Pelos Meandros da Educação Física* (1993).

de componente curricular, dando-nos a impressão de perceber a importância de sua inserção para além de seus atributos de capacitadora física dos educandos: “São também componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental e médio o estudo da arte, a educação física e, a partir da 5ª série do ensino fundamental, o estudo de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. No parágrafo 3º daquele mesmo artigo, reporta-se ao *desporto educacional* e à *prática desportiva não formal* dizendo caber aos sistemas educacionais a promoção do primeiro e o apoio à segunda. Todavia, tal impressão em parte se desfaz quando, no *capítulo XI — Da Educação Básica de Jovens e Adultos trabalhadores* — nos deparamos com o dispositivo da facultatividade da matrícula em educação física, no período noturno, expressa no inciso V do parágrafo único do artigo 47.

No entanto, antes mesmo que maiores gestões fossem entabuladas no intuito de alterar-se a redação dos pontos do *PLC nº101/93* que tratava da educação física, os olhares foram dele retirados e voltados para a nova investida do *Senador Darcy Ribeiro* que, em 21 de março de 1995, vê aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania seu *Parecer (75/95)*, onde aponta *vícios de inconstitucionalidade* tanto no Projeto de lei com origem na Câmara como no elaborado pelo Senador Cid Sabóia. Nesse *Parecer*, em seu *artigo 25, parágrafo único*, Darcy Ribeiro retoma a redação sobre a educação física formulada em seu *PLS 67/92*.

Dando continuidade à estratégia da base parlamentar governista urdida em manobra regimental que contou com a importante participação do *Senador Beni Veras*, Darcy Ribeiro, dá encaminhamento, a partir de seu *Parecer*, a um *Substitutivo* que, após diversas modificações realizadas com o propósito de diminuir as resistências que pairavam sobre ele, é aprovado pelo Senado em 8 de fevereiro de 1996, configurando-se o espectro de uma vitória certamente obtida por conta do novo tom político delineado a partir da eleição de *Fernando Henrique Cardoso*, acirrador do perfil conservador do legislativo nacional francamente favorável às iniciativas neoliberais privatistas do governo que se iniciava.

Em seu *Substitutivo*, Darcy Ribeiro refere-se à educação física no *parágrafo primeiro do artigo 24*. A maneira como o faz — “Os currículos valorizarão as artes e a educação física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos” — causou espécie entre os profissionais da área.

O Professor da Universidade Federal de Uberlândia, *Apolônio Abadio do Carmo*, manifesta veementemente sua contrariedade num artigo denominado *Congresso Nacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: a arte da inflexão*¹⁶⁴. Nele, afirma que Darcy Ribeiro “ao colocar de forma descomprometida a exigência curricular destes conhecimentos (...) desconsiderou toda a história de como os currículos são organizados em nosso ‘sistema’ educacional, (onde) os curriculistas, pressionados pelos planejadores e economistas, trabalham sempre com propostas que possibilitem tanto aos Estados e Municípios, quanto aos dirigentes de instituições privadas, o máximo de economia possível em cada grade curricular”. “Manter o texto como está é o mesmo que decretar a extinção desses conteúdos dos currículos do ensino fundamental e médio”, atesta, demonstrando perplexidade pela contradição presente, em sua opinião, entre o previsto nesse *parágrafo primeiro* e o previsto no *inciso IV do artigo 25*¹⁶⁵ que traduz como uma das diretrizes dos conteúdos curriculares da Educação Básica “a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”.

As imbricações da Educação Física com o Sistema Esportivo

A questão apontada pelo Professor Apolônio, a nosso ver revelava-se contraditória somente em sua aparência, guardando em sua essência a coerência necessária à sua efetiva consecução, senão vejamos: A referência à educação física presente no *Substitutivo Darcy Ribeiro* estabelecia, de fato, a sua *retirada da base nacional comum dos currículos do Ensino Fundamental e Médio*, vinculando sua permanência no currículo pleno à parte diversificada que, por sua vez, — e ainda de

¹⁶⁴ Esse texto circulou sob a forma mimeografada, não chegando a ser publicado pelo autor. Por sua vez, o mencionado professor já havia se manifestado sobre a questão da LDB em Artigo denominado *Educação Física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: Subsídios para a Discussão*, publicado pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 10 (1), set/1988, pp. 10 -18.

¹⁶⁵ Artigo 25 - “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”.

conformidade com o *caput do artigo 24*¹⁶⁶ — seria composta pelas exigências próprias às “*características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*”.

Tal enunciado, contudo, longe de opor-se àquele contido no *artigo 25, inciso IV*, aqui já mencionado, definia-se parte indissociável dele. Para que assim entendamos, faz-se necessário nos referirmos à existência, *naquela altura do campeonato*, da *Lei nº 8.946* de 05 de dezembro de 1994, que criava o Sistema Educacional Desportivo Brasileiro integrado ao Sistema Brasileiro de Desporto. Tendo como objetivo propalado o “*desenvolvimento integral do educando e a sua formação para a cidadania e o lazer*” a serem alcançados através “*do sistema de ensino e de formas assistemáticas de educação*” — conforme dita o seu *artigo 2* —, sua subordinação aos fins últimos do *Sistema Esportivo Nacional* materializava-se, todavia, como seu objetivo real, praticamente em todo o corpo do texto legal, configurando o que já foi denominado por estudiosos do assunto de Esporte na Escola e não da Escola¹⁶⁷.

Explica-se tal quadro pela íntima relação guardada pelo Esporte Escolar com o sistema esportivo brasileiro, a qual remonta aos idos de 1941, quando pela primeira vez em nosso país delineou-se — através do *Decreto-lei nº 3.199* — diretrizes e bases para o Esporte Nacional. Tal intimidade passou incólume pela primeira reformulação do sistema esportivo brasileiro, expressa na *Lei nº 6.251/75* e no seu Decreto regulamentador *nº 80.228/77*, mantendo-se viva até os dias atuais, presente que está na *Lei Pelé*, justificando-se sua ausência na *Lei Zico* por conta do instrumento legal ora motivo de análise. Seu atrelamento ao sistema esportivo nacional reflete sua vinculação aos princípios e objetivos desse sistema e não do sistema educacional brasileiro, donde depreende-se que o sistema esportivo se vale

¹⁶⁶ Artigo 24 - “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

¹⁶⁷ Valter Bracht foi quem, pela primeira vez, fez uso da expressão, utilizando-a em artigo denominado *Educação Física: A busca da autonomia pedagógica*, publicado em 1989, e republicado numa coletânea de outros artigos seus, em 1992, chamada *Educação Física e Aprendizagem Social*. Também me vali da expressão nos Artigos *Pelos meandros da Educação Física* (1993) e *Classes de Aceleração: Uma proposta pedagógica para a Educação Física* (1996/1998).

da estrutura escolar como um local privilegiado para a iniciação esportiva e para o aprimoramento técnico esportivo.

Um parêntese para o relato de uma experiência

Nesse particular, ganha destaque a experiência vivenciada na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, que instituiu através da Resolução SE - 275 de 30/12/93, a figura da Turma de Treinamento. O artigo 5º daquela Resolução dizia que *“tendo em vista a opção da unidade escolar por participar do Campeonato Escolar do Estado de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação e da Secretaria de Esportes e Turismo do Estado, caberá ao Professor III de Educação Física a organização das aulas das turmas de Treinamento Desportivo”*. As turmas mencionadas deveriam ser constituídas, conforme seu artigo 7º, *“de, no mínimo 16 e no máximo 20 alunos”*, estando previsto ainda, por aquele documento legal que *“as categorias e as modalidades de esporte escolhidas deverão se as constantes no Regulamento Geral do Campeonato Escolar”* (artigo 5º, parágrafo 2º), *“que a unidade escolar poderá ter somente uma turma de treinamento desportivo por categoria, modalidade e sexo”* (artigo 5º, parágrafo 3º), que *“os alunos dessas turmas não ficam dispensados das aulas regulares de Educação Física”* (parágrafo único do artigo 7º) e que tudo isso *“deverá ser submetida à aprovação do Diretor da Escola, à apreciação do supervisor de Ensino e à homologação do Delegado de Ensino”* (parágrafo primeiro do artigo 5º).

De resto, as *Turmas de Treinamento* podem também ser compreendidas como a expressão da supremacia da Instituição Esporte enquanto determinadora de uma maneira de se lidar com os conteúdos da educação física escolar, vinculando-os aos fins, aos objetivos inerentes à instituição esportiva e não àqueles relacionados ao projeto pedagógico da escola. Assim, não só o esporte, na condição de prática esportiva, acaba se tornando conteúdo quase que exclusivo da educação física, como também as práticas corporais não esportivas acabam por se justificar no espaço escolar como pressuposto básico para o desenvolvimento esportivo que se temem meta, alcançar.

Explica-se, dessa forma, qual a lógica que orienta a concepção de esporte escolar dominante, a qual, presente na Resolução em pauta, reforça a esdrúxula situação de compartilhar-se a responsabilidade pela organização do Campeonato Escolar do Estado de São Paulo com a Secretaria de Esporte e Turismo do Estado (artigo 5º da Resolução). Compreende-se assim, a configuração dos critérios norteadores da composição de turmas de aula de educação física e turmas de treinamento. Para essas últimas, o mínimo de 16 e o máximo de 20 alunos ...desculpem... atletas. Certamente para facilitar o trabalho do professor...desculpem...técnico! Entende-se, enfim, como no Estado de São Paulo, a participação em Campeonatos Escolares passa a ser critério fundamental — adotado por Delegacias de Ensino — para a distribuição de material didático para a educação física. Se São Paulo se coloca, incontestavelmente, como um dos principais — se não o principal — Estados economicamente ativo do país, também se configura incontestemente situá-lo — no relativo à concepção de educação física escolar, pelo que essa Resolução nos permite aquilatar — dentre os mais retrógrados. Como se vê, esdrúxula sim, mas temos que convir, coerente com a lógica enunciada! Vale frisar que a Revogação da mencionada Resolução — retirando do texto legal, a partir de 1996¹⁶⁸, a configuração das turmas de treinamento, não as afastou da realidade escolar, de modo que elas continuam, mesmo sem o amparo legal, se fazendo presente no cotidiano escolar público paulista¹⁶⁹.

De volta à Lei nº 8.946/94

Estruturada em 13 artigos e 2 parágrafos, a *Lei nº 8.946/94*, já no seu *artigo 1º*, obrigava o *Ministério da Educação* a incluir o *Sistema Educacional Desportivo*

¹⁶⁸ Refiro-me à *Resolução SE - 265*, de 4 de dezembro de 1995. Mais à frente, também em nota de rodapé, faço referências mais detalhadas à esse *emaranhado* legal.

¹⁶⁹ Estranhamente, a Secretaria de Educação fez publicar, em 02 de fevereiro de 1998, a *Resolução Se - 16*, implantando nas escolas da rede estadual de ensino, por seu intermédio, o *Projeto Basquetebol*, através de aulas com turmas de treinamento específicas, conforme se depreende dos seus dois primeiros artigos. Nos *considerandos* introdutórios, justifica tal Resolução à necessidade de “implementar as medidas decorrentes do Programa Combate à Violência nas Escolas”, além do disposto na *lei complementar 813*, de 16/07/96, “referente ao Programa de Educação para a Cidadania”. De acordo com o parágrafo único do artigo 4º, “os alunos dessas turmas de treinamento poderão ser dispensados das aulas regulares de educação física, a critério da Direção, ouvido o professor da disciplina e o Conselho da série/classe”

Brasileiro na elaboração do Plano Nacional do Desporto, na forma do parágrafo 3º do artigo 4 da Lei nº8,672/93, — a lei Zico, que fixava Diretrizes e Bases para a organização do desporto nacional. Dentre os programas organizados, preceituava o artigo 5 a obrigatoriedade da “realização anual de Olimpíadas estudantis em âmbito nacional, nas diversas modalidades desportivas que compõem o sistema federal”, das quais — segundo o artigo 6 — somente poderia participar o aluno que comprovasse “rendimento e frequência escolar satisfatórios”. As referidas olimpíadas teriam — de acordo com o artigo 7 — “etapas classificatórias em âmbito municipal e estadual”, sendo que — conforme seu parágrafo 1º — os resultados das olimpíadas municipais serviriam “de base para a escolha das seleções que disputar(iam) as olimpíadas estaduais, e o resultado destas, para a escolha das que concorrer(iam) em âmbito nacional”, e — rezava seu parágrafo 2º — “os ganhadores da olimpíada nacional se credenciar(iam) para a formação das seleções que representar(iam) o Brasil em olimpíadas estudantis internacionais”.

Em artigo denominado Esportes nas Escolas e Olimpíadas, o então Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul, Victor Faccioni — autor do Projeto de Lei nº1.377/91 depois transformado na lei acima citada — eufórico com a sua aprovação no Senado e certo da sanção presidencial a ele, comentando a importância do que estaria prestes a se concretizar afirma que “a prática de esportes exerce uma influência muito forte no desenvolvimento físico e psicológico da criança e do jovem, além de oportunizar alívio para frustrações e agressividade, afastar das drogas e estimular a participação e o desenvolvimento de hábitos de disciplina, camaradagem, espírito de equipe, fraternidade e solidariedade num ambiente positivamente competitivo, sendo inclusive, fator de orgulho cívico”. “Pelo meu projeto — acrescenta — as Olimpíadas preparadas desde as escolas — uma prática largamente difundida nos Estados Unidos — serão um meio de incentivarmos a prática do esporte amador e o preparo de atletas com vistas às olimpíadas internacionais”.

Em última instância, temos a possibilidade de entender que a exclusão curricular da educação física, pela sua não obrigatoriedade, abriria a porta — oficialmente, pois oficiosamente ela já se encontrava escancarada há muito tempo

— para a promoção do *esporte na escola* que, por caracterizar-se como atividade *extra-curricular*, permitiria a cobrança, por parte da instituição, de uma taxa/mensalidade daqueles alunos que dela desejassem participar, ou então a busca de parceria para a sua concretização na escola. Com os recursos daí advindos o estabelecimento educacional poderia contratar não professores de educação física mas *técnicos esportivos*, com formação profissional ou não, e ainda auferir uma boa margem de lucro na ação comercial entabulada¹⁷⁰.

Tal possibilidade já se fazia presente no horizonte das intenções daquele deputado gaúcho, quando de sua iniciativa. Com efeito, no artigo mencionado, ele propõe que *“o esporte nas escolas e as olimpíadas possam ser patrocinados por empresas privadas, que também poderão custear os estudos dos estudantes atletas, através de bolsas de estudos”*. E aí aponta a fonte de sua inspiração: *“Um sobrinho da lóle e meu, Gustavo Zatti, foi bolsista nos Estados Unidos, jogando Tênis numa universidade, e Marcelo Mânica estudou naquele país numa escola de 2º grau e ambos voltaram entusiasmados com a intensa atividade esportiva nas escolas. Eles me inspiraram para o projeto”*. E concluí, enfaticamente, pautando-se no velho — e hoje mais do que nunca atual — aforismo de que o que é bom para os EUA é bom para o Brasil: *“Se os Estados Unidos, um país rico, valoriza o equipamento das escolas, por que não o Brasil?”*. A Lei nº8.946/94, em seu artigo 9, estabelecia a permissão às escolas de todos os graus para *“buscar e receber patrocínio empresarial sob a forma de bolsas desportivas paralelas a bolsas de estudo, bem como convênios de mútuo fornecimento de informações, pesquisas e projetos vinculados ao patrocínio de atividades desportivas”*.

Contudo, a regulamentação dessa lei — por mais que seu autor tenha se esmerado em viabilizá-la, envolvendo até o governador de seu Estado nesse intento — não se processou sendo, pelo contrário, extinta três anos e alguns meses depois, com o advento da Lei Pelé — Lei nº9.615 de 24 de março de 1998, regulamentada pelo Decreto nº2.574 de 29 de abril de 1998 — que ao instituir normas gerais sobre

¹⁷⁰ Tal dinâmica já é prática corrente em muitos Estados brasileiros, notadamente nos da região norte/nordeste. Obter bons resultados esportivos nas competições escolares promovidas pelo Estado traz ótimos dividendos publicitários, melhores — e mais baratos — até do que aqueles obtidos com anúncios veiculados nos meios de comunicação.

o desporto, além de outras providências, revoga a Lei Zico — Lei 8.672/93 — colocando-se em seu lugar.

Mas se ela foi extinta, não o foi o seu princípio orientador, que ganha proporções ainda mais preocupantes quando voltamos nossas atenções à intenção do INDESP¹⁷¹ proclamada em documento denominado Diretrizes e Programas - 1996, de criação dos Centros INDESP de Preparação de Treinadores visando “a implantação de Centro(s) de Treinadores para desenvolver recursos humanos com real qualificação para trabalhar no meio esportivo, em parceria com instituições de ensino que viabilizem a legalização¹⁷² dos cursos oferecidos por tais centros junto aos organismos competentes (tratando-se) de ação conjunta com o Comitê Olímpico Brasileiro, Confederações, Universidades e outras diretorias do INDESP”. Tal diretriz sugere dotar as *Entidades de Administração do Desporto*, seja do sistema federal, do distrito federal, estadual ou municipal, de competência legal — formalizada pelas instituições de ensino superior, que lhes emprestariam a chancela — para ministrarem cursos de formação de Técnicos Desportivos.

Levada às últimas conseqüências, teríamos com a interação dessas medidas, a constatação da inviabilização dos cursos superiores de educação física da forma como hoje se estruturam¹⁷³, pois a conjugação da não obrigatoriedade da educação

¹⁷¹ O Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, INDESP, foi criado pela Medida Provisória nº931 de 1º de março de 1995, a mesma responsável pela criação do cargo de Ministro Extraordinário do Esporte, originariamente destinado ao Pelé e vago desde sua exoneração. Tal Medida, e suas posteriores reedições, veio alterar substantivamente a estrutura do Sistema Federal de Administração do Esporte estabelecida pela Lei nº8.672 de 6 de julho de 1993 — a Lei Zico — e pelo Decreto nº981 de 11 de novembro de 1993, que a regulamentava. Posteriormente, com a revogação da Lei Zico pela promulgação da Lei Pelé, o INDESP passou a integrar, no corpo daquela lei, o Sistema Brasileiro de Desporto. Vale frisar que embora a imprensa e o próprio INDESP veiculem a existência do Ministério Extraordinário dos Esportes, ele não existe e nunca existiu legalmente. Estranhamente — e a meu ver, equivocadamente — o parágrafo 1º do artigo 84 da Lei Pelé, fala daquele Ministério quando deveria falar do Gabinete do Ministro Extraordinário do Esporte, consoante ao tratamento a ele atribuído no inciso I do artigo 4, que reporta-se à composição e aos objetivos do Sistema Brasileiro do Desporto.

¹⁷² O grifo é meu.

¹⁷³ Segundo notícia o Guia Abril do Estudante - versão 98 -, existem hoje vinculados ao sistema de educação superior, 151 cursos de educação física, dos quais 48 de natureza pública e 103, privada. São Paulo com 50 cursos (6 públicos e 44 privados), Rio Grande do Sul com 18 (3 públicos e 15 privados), Rio de Janeiro com 14 (3 públicos e 11 privados), Paraná com 11 (6 públicos e 5 privados) e Minas Gerais com 10 (5 públicos e 5 privados) são os 5 Estados responsáveis por 103 deles, 68% do total dos cursos (aproximadamente 48% dos públicos e 78% dos particulares). Embora não tenhamos dados seguros às mãos, não temos o receio de afirmar que aproximadamente 2/3 deles

física na Educação Básica, somada à possibilidade da formação de técnicos esportivos pelas entidades de Administração do Desporto e à possibilidade do atendimento por parte desses técnicos do esporte educacional e das práticas esportivas não formais a serem fomentadas no sistema educacional — dado o seu caráter extra-curricular —, levariam à uma formação de índole técnico-profissionalizante mais compatível com a formação em nível técnico do que no superior. Sobreviveriam aqueles cursos superiores envolvidos privilegiadamente com a Pesquisa e Programas de Pós-Graduação, secundadas pela Extensão, nos moldes do artigo 9 do Decreto nº2.306 de 19 de agosto de 1997¹⁷⁴.

No entanto, o *Substitutivo Darcy Ribeiro* em sua reta final na Câmara dos Deputados teve, no *apagar das luzes* — como diríamos nós, os esportistas —, alterada a sua redação pelo seu Relator, *Deputado José Jorge*, que por pressões de Deputados acionados por setores da educação física ligados ao movimento sindical dos trabalhadores da Educação¹⁷⁵, recuperou a redação presente no Projeto original daquela Casa. Dessa forma, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* aprovada em 17 de dezembro de 1996 e sancionada três dias depois, 20 de dezembro, trouxe em seu corpo, no referente à educação física a seguinte redação

não possuem capacidade de pesquisa instalada e nem tampouco dão conta da apreensão do estado da arte desta área de conhecimento.

¹⁷⁴ O Decreto nº2.306/97 “*regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no artigo 10 da Medida Provisória nº1.477-39 de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e parágrafo 1º, 52 e parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº9.394/96 e dá outras providências*”. Em seu artigo 8 reporta-se à Organização acadêmica das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificando-as em (I) *universidades*; (II) *centros universitários*; (III) *faculdades integradas*; (IV) *faculdades*; e (V) *institutos superiores ou escolas superiores*. Seu artigo 9 detalha a organização das Universidades que, “*na forma do disposto no artigo 207 da Constituição, se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda ao disposto no artigo 52 da Lei nº9.393/96*”.

¹⁷⁵ O Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro fez circular um documento endereçado aos Professores de Educação Física e Educação Artística, no qual sugere — a partir da afirmação do Deputado José Jorge, estampada na Folha de São Paulo, de que iria “*aproveitar o texto do Senado, que é mais resumido, e incluir algumas coisas do Projeto da Câmara*” — o envio de cartas e telegramas aos deputados Federais do Rio de Janeiro e ao Relator do Projeto com o seguinte texto “*Como professor de Educação Física e Artística, solicito a manutenção do texto aprovado em 1993 pela Câmara dos Deputados*”. Em Juiz de Fora, MG, professores de Educação Física passaram abaixo-assinado endereçado ao Relator no qual, a partir de alguns considerandos, reivindicavam “*que o Parecer do ilustre Deputado seja favorável à manutenção da Educação Física como Componente Curricular Obrigatório nas escolas de 1º, 2º e 3º Graus como é hoje e historicamente sempre o foi, pelo seu importante papel e valor reconhecidos pela sociedade Brasileira*”. Em Minas Gerais, professores de educação física contataram o professor da Universidade Federal de Minas Gerais e presidente da *Câmara de Educação Básica* do Conselho Nacional de

estampada em seu *artigo 26 parágrafo 3º*: “ ***A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos***”.

Se, por um lado, os riscos acima ventilados não foram banidos — à medida que projetos pedagógicos podem, ainda que impedidos de eliminarem a educação física de sua grade curricular, limitarem-na ao mínimo por conta do prevalecer dos interesses econômicos sobre os educacionais, ao mesmo tempo em que canalizem suas atenções para as atividades extra-curriculares vinculadas à promoção do esporte educacional e às práticas esportivas não formais —, retira-se com essa redação a camisa de força que a aprisionava aos limites próprios do famigerado eixo paradigmático da aptidão física — como constava no texto do Senador Darcy Ribeiro, que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno—, embora a permanência do seu caráter facultativo para os cursos noturnos revele que o perigo da estreiteza pedagógica ainda a espreita. A esse respeito, nos parece que está incorporado em um só texto, aquilo que na legislação anterior estava normatizado em três instrumentos legais, quais sejam, o *Decreto nº69.450/71* que, em conjunto com a *Lei nº6.503/77*, regulamentava as condições da facultatividade da prática da educação física pelos alunos, e a *Lei nº5.664/71*, que facultava aos cursos noturnos o seu oferecimento. O *Parecer nº5/97* do CNE não permite dúvidas quanto ao sentido da facultatividade, possuindo ela, segundo seu entendimento, dupla mão, tanto podendo ser avocada pela Instituição escolar quanto pelo aluno. Assim se manifesta a respeito, o referido Conselho: “*Certamente à escola caberá decidir se deseja oferecer educação física em cursos que funcionem no horário noturno. E ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não freqüentar tais atividades, se esta for a sua vontade*”. Ficamos com a compreensão de que, com esse *Parecer*, o CNE demonstra não ter se afastado o suficiente da tese da educação física percebida como *atividade curricular* e, por conseguinte, de tudo o que isso significa!

Por outro lado, a facultatividade que lhe é atribuída nos cursos noturnos é, ao mesmo tempo, a explicitação de sua obrigatoriedade nos cursos diurnos. Não bastasse isso, o *Conselho Nacional de Educação*, em duas oportunidades, no ano de 1997, manifestou-se ratificando o teor do *parágrafo 3º do artigo 26 da Lei nº9.394/96*. A primeira delas no *Parecer* da sua *Câmara de Educação Básica nº5*, de 7 de maio, aqui já mencionado, no qual expressa a compreensão de devermos somá-la aos componentes curriculares da base comum nacional. A segunda, em 11 de junho, pelo *Parecer nº376* da sua *Câmara de Educação Superior*, no qual reforça sua condição de componente curricular da Educação Básica. Por sua vez, sua integração à proposta pedagógica da escola amplia-lhe os horizontes, abrindo a possibilidade para as distintas concepções que hoje granjeiam em seu interior se manifestarem objetivamente, na ação pedagógica concreta, embora — para além dos interesses economicistas já mencionados — o fantasma dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, paire velada e sutilmente sobre ela, ameaçando-a com uma outra espécie de limitação. Com efeito, embora os documentos oficiais reiterem o papel não coercitivo e sim indicativo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, deixando abertas as possibilidades de adoção por parte dos estabelecimentos educacionais de outras concepções pedagógicas que não aquela apontada por eles, vimos assistindo um assimilar acrítico, automático, mecânico de suas propostas, inibidoras de outras experiências. Assim, o fato de existir hoje, na Educação Física brasileira, uma considerável quantidade de concepções pedagógicas de distintos matizes teóricos, tende a ser desprezado pela assunção, nos moldes acima citados, das versões do PCN elaboradas para a área¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Analisada por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, O PCN para a Educação Física, voltado para o Ensino Fundamental, limita em apenas um referencial — o construtivismo piagetiano respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas que lhe reveste de um charmoso ecletismo — a possibilidade de sua organização pedagógica. O CBCE organizou e lançou no X CONBRACE (outubro de 1997), uma coletânea sob o título Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DISTINTAS VERSÕES DE PROJETOS DE LDB

<i>PLC 1.258A/88</i>	<i>PLC 1.258B/88</i>	<i>PLC 1.258C/88</i>	<i>PLC 101/93</i>	<i>PLS 67/92</i>	<i>Parecer 75/95</i>	<i>Parecer 72/96</i>	<i>L.9394/96</i>
Projeto de Lei Octávio Elísio	Substitutivo Jorge Hage	Substitutivo Angela Amin	Substitutivo Cid Sabóia	Projeto de Lei Darcy Ribeiro	Darcy Ribeiro	Substitutivo Darcy Ribeiro	Substitutivo José Jorge
Não fazia menção à Educação Física	Art. 36 - A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população Escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando	Art. 34 - A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Art. 35 - Os Sistemas de Ensino promoverão, em todos os níveis: I - O Desporto Educacional e as práticas desportivas não formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer.	Art. 30 - parágrafo 1º - São também componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental e Médio o estudo da Arte, a Educação Física e, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, o estudo de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Parágrafo 3º - Os Sistemas de Ensino promoverão o Desporto Educacional e apoiarão as práticas desportivas não formais.	Art. 26 - parágrafo 1º - A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é atividade obrigatória no Ensino Fundamental e Médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais.	Art. 25 - Parágrafo único: A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é atividade obrigatória no Ensino Fundamental e Médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais	Art. 24 - parágrafo 1º - Os currículos valorizarão as Artes e a Educação Física, de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos.	Art. 26 - parágrafo 3º - A Educação Física, integrada ao projeto pedagógico da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DISTINTAS VERSÕES DE PROJETOS DE LDB

PLC 1.258A/88	PLC 1.258B/88	PLC 1.258C/88	PLC 101/93	PLS 67/92	Parecer 75/95	Parecer 72/96	L.9394/96
Projeto de Lei Octávio Elísio	Substitutivo Jorge Hage	Substitutivo Angela Amin	Substitutivo Cid Sabóia	Projeto de Lei Darcy Ribeiro	Darcy Ribeiro	Substitutivo Darcy Ribeiro	Substitutivo José Jorge
	Art. 37 - Os sistemas de ensino promoverão em todos os níveis (I) O desporto educacional e as práticas esportivas não formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer, evitadas as características da seletividade e competitividade de outras manifestações desportivas		<i>Cap. XI - Da Educação Básica de Jovens e Adultos trabalhadores. Art. 47</i> - A Educação Básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, que serão reguladas pelo respectivo sistema de ensino. Parágrafo único: As alternativas referidas neste artigo, incluirão, no mínimo: (V) - Matrícula facultativa em Educação Física, no período noturno.			Art. 25 - Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: (IV) - Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais	

A Educação Física nas Diretrizes Curriculares

“Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. Em nome da velocidade e do tipo de mercadoria, criaram-se critérios para eleger valores que devem ser aceitos como indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade. O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida, para melhor. O núcleo da aprendizagem terminaria sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, inclusive, à concepção abrangente de educação explicitada nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal”.

(Parecer CEB/CNE - 04/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental)

A presença da educação física na Base Curricular Comum Nacional da Educação Básica ganha contornos explicitadores de viés discriminatório quando nos atemos a analisar as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Tal análise nos conduz ao entendimento de que a superação do modelo educacional enunciado na abertura deste tópico e retirado do *Parecer CEB/CNE nº 04/98* — sobre o qual se apoia a *Resolução CEB/CNE nº 02*, de 07 de abril de 1998 — parece não estar sendo devidamente contemplado, senão vejamos: Ao expor os motivos abonadores do significado das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, a Relatora e Conselheira Regina Alcântara de Assis, reforçando sua crítica ao modelo educacional hegemônico, recorre ao artigo 1º da LDB que, segundo ela, *“reconhece a importância dos processos formativos desenvolvidos nos movimentos sociais, nos organismos da sociedade civil e nas manifestações culturais”* apontando, segundo suas palavras, *“para uma concepção de educação relacionada com a invenção da cultura”*. Externando ser a cultura *“o território privilegiado dos significados”*, evoca-a como o local privilegiado de interpretação do mundo, condição para a sua compreensão. *“A interpretação — nos diz — é uma leitura do pensar, do agir e do sentir dos homens e das mulheres. Ela é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito (...) A capacidade de interpretar o mundo amplia-se com a criação contínua de linguagens e a possibilidade crescente de socializá-las, mas não pode deixar de contemplar a relação entre as pessoas e o meio ambiente, medida pelo trabalho, espaço fundamental de geração de cultura”*. E conclui seu raciocínio: *“Ora, a instituição de uma Base Nacional Comum com uma Parte Diversificada, a partir da LDB, supõe um novo paradigma curricular que articule a Educação Fundamental*

com a vida Cidadã. O significado que atribuímos à Vida Cidadã é o do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimento cheio de energia que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor”. E termina triunfantemente: “Assim, as escolas com suas propostas pedagógicas, estarão contribuindo para um projeto de nação, em que aspectos da vida Cidadã, expressando as questões relacionadas com a saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura e as Linguagens, se articulem com os conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento”¹⁷⁷.

Na mesma linha de raciocínio empregada, a Conselheira, em uma outra passagem de seu Relatório, chama a atenção para a necessidade de se evitar que *“as propostas pedagógicas sejam reducionistas ou excludentes, levando aos excessos da escola pobre para os pobres (...) Ao trabalhar a relação inseparável entre conhecimento, linguagem e afetos — nos diz — as equipes docentes deverão ter a sensibilidade de integrar estes aspectos do comportamento humano, discutindo-os e comparando-os numa atitude crítica, construtiva e solidária, dentro da perspectiva e da riqueza da diversidade da grande nação brasileira”¹⁷⁸.*

Pois coerente com tudo aquilo que vinha afirmando, a Conselheira, ao reportar-se à 4ª diretriz curricular, aponta para a necessidade de dever ser garantida, em todas as escolas, *“a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional”*, concluindo dever a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada *“integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida Cidadã (através da articulação entre vários dos seus aspectos como a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens) e com as Áreas de Conhecimento (de língua portuguesa, língua*

¹⁷⁷ Conforme Relatório do Parecer CEB/CNE 04/98, p.9.

¹⁷⁸ Conforme Relatório do Parecer CEB/CNE 04/98, p.6.

*materna - para populações indígenas e migrantes -, matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação artística, educação física e educação religiosa na forma do artigo 33 da LDB)*¹⁷⁹.

Pois diante de tão inflamadas palavras, como explicar a sonegação do acesso de uma das áreas de conhecimento contempladas nas Diretrizes Curriculares — a educação física — aos alunos dos cursos noturnos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica? Se entendermos — como, de fato, o fazemos — a educação física como a *área de conhecimento/disciplina pedagógica que trata pedagogicamente os temas constitutivos da cultura corporal do homem e da mulher brasileiros*, como também responsável pelo *trato do movimento humano enquanto forma de expressão e/ou linguagem*¹⁸⁰, como vê-la, nos cursos noturnos, ausente do projeto pedagógico que, na busca da estruturação da *Vida Cidadã* terá na linguagem e na cultura corporal, formas de expressão necessariamente incluídas no campo da cultura e das linguagens previstas na Resolução?

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

Com relação ao Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares — regulamentadas através da *Resolução nº 03 de 26 de junho de 1998* da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sintonizadas com a intenção de regulamentação da LDB no concernente ao aumento dos dias letivos, de 180 para 200 e voltadas para a reorganização curricular do Ensino Médio, conforme expressa o Parecer nº 15 de 01/06/98 daquela mesma Câmara e Conselho, que teve como relatora a Conselheira Guiomar Namó de Mello —, ratificam as propostas encaminhadas pelo Ministério da Educação e do Desporto ao Conselho Nacional de Educação no mês de Julho de 1997. Segundo elas, as 2.400 horas mínimas obrigatórias para aquele nível de escolarização seriam desmembradas

¹⁷⁹ Conforme Relatório do Parecer CEB/CNE 04/98, pp.7 - 8. A Resolução-----trata do assunto no seu artigo 3.

¹⁸⁰ A perspectiva *crítico-superadora* de educação física, mais à frente detalhada, elaborada por um Coletivo de autores — (Carmen Lúcia Soares; Celi Taffarel; Elizabeth Varjal; Micheli Escobar; Valter Bracht e por mim) — é uma das concepções que busca traduzir o referido entendimento em metodologia de ensino.

entre uma Base Nacional Comum, com 75% (1.800 horas) distribuídas em três áreas de conhecimento (*Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias*), e uma Parte Diversificada com 25% (600 horas), a qual deverá — segundo reza o inciso II do artigo 11 da Resolução em pauta — “*ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração*”, palavras que traduzem a intenção de vê-la aberta ao ensino dito *propedêutico, técnico e de aprofundamento de conhecimento*, expressões utilizadas pelo *Diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica*, Ruy Berger Filho, em matéria publicada pelo *O Estado de São Paulo*¹⁸¹, na sua caracterização da intenção governamental com relação à *Parte Diversificada*, ou então a parte que deve expressar “*as prioridades estabelecidas no projeto da unidade escolar e a inserção do educando na construção do seu currículo (devendo considerar) as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em um disciplina ou uma área, sob a forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses de alunos e da comunidade a que pertencem*”, como a ela se refere o documento sobre a Reforma do Ensino Médio elaborado pela equipe técnica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC¹⁸².

A organização em áreas de conhecimento — da forma como está traduzida na *Resolução nº 03/98* — traz subentendida a superação da idéia de currículo mínimo estruturado em torno de matérias curriculares, definindo a afinação dos instrumentos voltados para o Ensino Médio com o estabelecido para o Ensino Fundamental. Isso se depreende das palavras do *Diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica*, na matéria acima citada, na qual afirmava que a intenção não era a de “*estabelecer quais disciplinas*

¹⁸¹ Conforme jornal *O Estado de São Paulo*, dia 08/07/97, p. A-6.

¹⁸² Conforme Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e a Reforma do Ensino Médio*, 1998, p. 19. Esse Documento foi assinado pela equipe técnica assim constituída: Janete Bernardo da Silva

deve(riam) constar do currículo comum (e que) embora a gente reconheça que o conhecimento se organiza em disciplinas, ao estipularmos áreas de conhecimento estamos dando uma visão mais globalizada e a oportunidade de que as matérias tradicionais possam ser aplicadas de forma interligada”. Por mais estranho que possa parecer, tal organização — em áreas de conhecimento — já fora experimentada quando da elaboração da *Resolução nº 003/87 do Conselho Federal de Educação*, que definiu as diretrizes curriculares dos cursos superiores de educação física adotadas no lugar daquelas explicitadas na *Resolução - CFE - 69/69* até então em vigor, não tendo, todavia, ao longo desses seus anos de implementação, mostrado alguma coisa que se aproximasse da *interligação* propalada.

De acordo com a expectativa governamental para essas áreas de conhecimento, deveriam estar nelas contempladas conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem, além da filosofia, sociologia, informática, língua estrangeira e educação física, conforme nos informava a matéria publicada pelo jornal campineiro *Correio Popular*¹⁸³, que também deu voz ao Diretor do Departamento de Desenvolvimento do Ensino Médio e Técnico do MEC. A área então denominada *Código e Linguagem* abarcaria a verbal, icônica, sonora e corporal, aí localizando-se a justificativa para a presença da educação física, se compreendida da forma como a ela nos reportamos no item anterior, assim como da mesma forma e pelos mesmos motivos poderíamos também aferir a pertinência de vê-la na área de conhecimento *Sociedade e Cultura*.

A forma dada ao texto da Resolução, a nosso ver, não desqualifica a compreensão entabulada a partir da mensagem governamental traduzida nas matérias jornalísticas mencionadas, e pode nela ser reconhecida quando, em seu artigo 10, parágrafo 2, aponta ser dever das propostas pedagógicas das escolas,

(coordenadora); Eny Marisa Maia; Akiko Oyafuso; Marília W. de Magalhães; Vera Maria Vedovelo Britto; e Zuleika de Felice Murrie.

¹⁸³ *Projeto de Reforma do Segundo Grau aumenta a carga horária* é o título da matéria publicada pelo jornal em sua edição de 5 de julho.

“assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para (A) Educação Física e arte, como componentes curriculares obrigatórios”.

Somente à má fé, portanto, podemos atribuir a configuração de atos administrativos por parte de estabelecimentos educacionais que, mediante convênios estabelecidos com instituições não vinculadas ao sistema formal de educação — as academias de ginástica, por exemplo —, fazem por *terceirizar* a execução da prática pedagógica de responsabilidade da educação física, desonerando-se tanto das preocupações para com a sua inserção no projeto pedagógico da escola, como também dos custos operacionais relativos à contratação de professores para ministrá-la e aos recursos físicos e materiais para a sua operacionalização. Em tese, estariam respaldando-se aqueles que assim procedem, na assertiva presente no documento sobre a Reforma do Ensino Médio que propugna a possibilidade de que *“o desenvolvimento da parte diversificada pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em outro estabelecimento conveniado”*¹⁸⁴. Ora, a educação física é componente curricular integrante da Parte Nacional Comum, portanto não sujeita à essa possibilidade.

Contudo, indícios da confusão conceitual acerca da educação física, que perpassa a leitura dos responsáveis pela definição das políticas educacionais — a par daquilo perfeitamente coadunado com uma determinada lógica de pensamento —, podem ser localizados a granel no capítulo sobre o *conhecimento em educação física* do documento sobre a Reforma do Ensino Médio. Refletindo o fato de ter sido o referido documento, elaborado sob várias mãos não necessariamente sintonizadas, donde mostra-se altamente dissonante a parte alusiva à educação física, revela as 10 páginas a ela dedicadas um exacerbado sincretismo. Abusando do direito de ser confuso, o texto aglutina de forma atabalhoada, referências bibliográficas impossíveis de conviverem no mesmo campo teórico, buscando uma unicidade inimaginável para qualquer um dotado, pelo menos, daquilo caro ao senso comum, qual seja, o bom senso.

¹⁸⁴ Conforme Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, obra citada, p.19.

Dizendo ter como objetivo “aproximar o aluno do Ensino Médio, novamente à educação física de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos”, o texto aponta, de saída, o motivo para a desmotivação dos alunos nas aulas de educação física:

“Pensando na continuidade do que foi desenvolvido no Ensino Fundamental, podemos constatar uma forte inclinação ao trabalho com os esportes e, principalmente, a mesma metodologia de ensino - a execução de fundamentos, seguida de vivências de situações de jogo. Contudo, é possível constatar em algumas escolas um aprofundamento tático das modalidades, o que nos dá a impressão de que o sentido da Educação Física passa a ser o comportamento estratégico durante a prática desportiva. Essa especialização, no entanto, não se mostra eficaz pois, de certa forma, podemos dizer, que só é possível ‘jogar taticamente’ aquele que domina os fundamentos do jogo. Não conseguimos imaginar um sistema 4 x 2 no voleibol, se os alunos não internalizam a recepção, o levantamento e a cortada. Tem-se então, a característica recreativa da maior parte das aulas desse componente do ensino médio. Os alunos a freqüentam, muitas vezes, de forma descompromissada com o que está sendo ensinado, pela constatação de que não obtém a performance que desejam. Conseqüentemente, observa-se, nessa fase uma visível evasão dos alunos das aulas, fator indesejável para todos os profissionais envolvidos, salientando o empobrecimento do trabalho do professor de Educação Física”¹⁸⁵.

Embora reconheçamos ter sido longa a citação, somos tentados a irmos em frente com mais algumas outras. Como essa, por exemplo:

“A visão legal, quando confrontada com a realidade do ensino de Educação Física, apresenta-nos um paradoxo: a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos, para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação da ética. Nesse sentido, uma vinculação das competências da área com os objetivos do Ensino Médio e a aproximação desses com o ensino de Educação Física parece-nos a ‘saída’ para o impasse com o qual nos deparamos. O motor dessa transformação é a real constatação de que o educando vem, paulatinamente, se afastando das quadras, do pátio, dos espaços escolares e busca em locais extra-escolares experiências corporais que lhe trazem satisfação e aprendizado como parques, clubes, academias, agremiações, festas regionais”¹⁸⁶.

E mais essa:

“A Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura. Essa discussão não se dá unicamente no Brasil, educadores de diversos países têm se preocupado com essas questões e buscado alternativas para superá-las. Podemos destacar os trabalhos realizados na área psicomotora, humanista e a desenvolvimentista. Essas vertentes conduzem a um reestudo da importância do trabalho com o movimento dentro da instituição escolar. Como já foi dito anteriormente, a especialização desportiva é a postura predominante, nos nossos pátios e quadras, um estudo da cultura do corpo, como nos aconselha a tendência humanista, abordam essa questão, sob um ponto de vista extremamente teórico, e o que os alunos esperam das aulas de Educação Física é, justamente, a prática, o mexer-se”¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Conforme Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, obra citada, p. 39.

¹⁸⁶ Conforme Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, obra citada, p.39.

¹⁸⁷ Conforme Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, obra citada, p.40.

E essa outra:

“O que fazer no Ensino Médio, uma vez que a nossa realidade impõe-nos turmas absolutamente heterogêneas, no que concerne aos aspectos motores, afetivos e cognitivos? Atravessando um período de discussões parecido com o nosso, os educadores de diversas origens encontraram no trabalho com a Aptidão Física e Saúde uma alternativa viável e educacional para suas aulas. Aponta-se uma linha de pensamento que se aprofunda nesse sentido: uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos, se pretende contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, a Educação Física encontra na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões. Diversos autores enfatizam sobretudo a conquista da Aptidão Física e Saúde pelas crianças. Para esses autores, a Educação Física, enquanto componente curricular, tem ‘fabricado’ espectadores e não praticantes de atividades físicas. De uma forma geral, as aulas não tem arrebanhado defensores da atividade física constante, os alunos fazem, não sabem o quê, nem o porque”¹⁸⁸.

Por fim, prometemos, aquela que fecha o raciocínio (!) exercitado, apontando a saída para a educação física segundo a equipe técnica responsável pela elaboração do documento, no estilo... *mudar para deixar tudo como antes:*

“As informações disponíveis na literatura demonstram uma estreita associação entre os níveis habituais de prática da atividade física e o índice de adiposidade e de desempenho motor. Isso indica que quanto mais ativa for a criança e o adolescente, no seu dia a dia, menor será sua tendência ao acúmulo de gordura. A incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares e com oportunidades reduzidas de movimento, leva-nos a pensar na retomada da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde”¹⁸⁹.

¹⁸⁸ Conforme Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, obra citada, p.40.

¹⁸⁹ Conforme Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, obra citada, p.40.

***As seqüelas do sincretismo teórico apontado:
O exemplo de São Paulo***

Se as conseqüências da confusão conceitual apontada se limitassem à geração dos embates que grassam no meio acadêmico de maneira inversa à vontade manifesta por ele de intervenção na definição e execução das políticas educacionais, não haveria motivo para maiores preocupações. Acontece, porém, que tal confusão já vem permeando as iniciativas dos organismos estaduais e municipais responsáveis pela normatização dos respectivos sistemas de ensino.

O caso do Conselho Estadual de Educação de São Paulo é emblemático. Em 30 de julho de 1997, aquele Conselho aprovou a *Indicação 009*¹⁹⁰, que trazia referências às matérias obrigatórias do ensino fundamental e médio, dentre as quais a educação física. Sobre ela, manifestava a compreensão de que deveria se fazer presente no currículo escolar de forma desvinculada do conceito de séries, externando ainda o entendimento de não ser da sua pertinência conduzir à retenção do aluno, já que — conforme o texto — “no ano seguinte, o aluno estaria, de qualquer forma, obrigado a freqüentá-la com os mesmos colegas ou, por reclassificação, seria incluído em turma mais ajustada à sua faixa etária e desenvolvimento físico”¹⁹¹. Localizando naquelas palavras, ranços da compreensão da relação paradigmática da educação física com a aptidão física, como também tratamento discriminatório à esse componente curricular, a *Seção São Paulo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte* e a *Faculdade de Educação Física da Unicamp* encaminharam, ainda naquele ano¹⁹², ofícios àquele Conselho no qual expressavam a compreensão de ter havido por parte dele, “ainda que não propositadamente, exacerbação das suas funções precípua, à

¹⁹⁰ A *Indicação CEE/SP nº 09/97* serve de base à *Deliberação CEE/SP nº 10/97*, que “*Fixa normas para elaboração do Regimento dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio*”.

¹⁹¹ Conforme *Indicação nº 009 de 30/07/97*, p. 17.

¹⁹² A *Seção São Paulo do CBCE*, na pessoa de seu Secretário, Professor Jocimar Daólio encaminhou ofício àquele Conselho em 1º de dezembro de 1997, sendo seguido em sua iniciativa pela *Faculdade de Educação Física da Unicamp*, representada pelo seu Diretor, Professor Edison Duarte. Tal procedimento deu origem ao Processo CEE nº 921/97, tendo como interessado o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/SP. Referência à Faculdade de Educação Física é feita à página 3 do Relatório apresentado pela Relatora do Processo, Conselheira Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

medida que imiscui-se em questões pedagógicas atinentes à competência da Escola (sendo) a decisão de vincular ou não o componente curricular à série, como também dotá-lo ou não de capacidade de retenção do aluno, de inteira e exclusiva competência da Escola, a se explicitar no seu projeto pedagógico". Quanto à retenção, afirmam que "a maneira como o texto refere-se ao assunto abre enormes brechas para a falaciosa interpretação de ser plausível à Escola, não aplicar à educação física, a exigência de frequência mínima para as aulas de cada componente curricular o que — afirmam terem a certeza — não faz parte das intenções desse Conselho".

Mas não param por aí os documentos emanados, em perfeita sintonia, do CBCE/SP e daquela Instituição de Educação Superior. Mais à frente reportam-se ao caráter facultativo da educação física no ensino noturno, dizendo ser *"mais coerente com os princípios pedagógicos que alicerçam a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação o reforço da pertinência de seu oferecimento, manifestando o reconhecimento da significativa importância da apreensão da cultura corporal do homem e mulher brasileiros — tarefa a ser desenvolvida pela educação física — na formação da criança e do jovem, diferentemente da ratificação de definições e conceitos anacrônicos que limitam a sua ação tão somente ao papel de responsável pela melhoria do padrão de aptidão física do aluno"*.

A resposta do Conselho Estadual de Educação veio alguns meses depois, já em 1998¹⁹³. Demonstrando afeição ao assunto, faz uma *ginástica* verbal distorcendo o sentido das afirmações contidas nas cartas, dando a elas conotação que absolutamente não possuíam, concluindo pela ratificação dos termos daquela Indicação, por não encontrarem motivos para a retificarem. Assim ao reportar-se ao assunto da (des)vinculação ao conceito de séries — que nos ofícios estava atrelado não a uma crítica das possibilidades outras de organização do processo de escolarização (ciclos, por exemplo), mas sim à associação da idéia da composição das turmas de educação física a parâmetros de natureza biológica — diz que a referida Indicação *"apontaria na direção de uma concepção estritamente*

¹⁹³ A resposta veio sob a forma do *Parecer CEE/SP nº 178* de 06 de maio de 1998.

*biológica se recomendasse a vinculação idade x turma, em sentido estrito. Isto indicaria uma concepção de que o desenvolvimento físico, estritamente concebido, comandaria a organização do trabalho com a educação física. Não é esta, claramente, a concepção do texto, que deixa aberta a possibilidade de organização variada do trabalho educacional na área, a depender da criatividade dos profissionais e de concepções inovadoras para atuação mais educacional do que biológica com os alunos, no que respeita o seu desenvolvimento bio-sócio-psicológico*¹⁹⁴. Na questão da Retenção então, mais do que nunca, O Parecer do Conselho esmera-se em colocar nos documentos que o motivaram, significados não presentes nas palavras neles contidas. Desconsiderando o argumento do tratamento discriminatório evidenciado àquele componente curricular, afirma que *“a retenção não é um mecanismo bem-vindo em nenhum dos componentes curriculares, (cabendo) aos professores da área de educação física criarem motivação intrínseca junto aos alunos, no sentido de se beneficiarem do que a área de educação física lhes propõe no cotidiano da escola.”* E afirma enfaticamente: *“O tempo do trabalho pedagógico baseado em ameaças como a de retenção está vencido”*¹⁹⁵. Que bom! Pois que isso seja dito a todos os componentes curriculares e não só para alguns! Fato é que, malgrado não ter havido uma efetiva resposta às questões formuladas por aquela Faculdade e pela Entidade Científica, o *Parecer 178/98* do Conselho Estadual de Educação, por linhas tortas faz por alterar a conotação dada à presença da educação física na educação básica pelo *Parecer 009/97*, chegando mesmo a dizer que, *“como cabe à escola, através de sua proposta pedagógica concreta, decidir como será tratada a área de educação física, não está impedido, de modo algum, um tratamento mais valorizado à mesma, onde as equipes escolares, incluindo alunos e pais, podem destacar a contribuição desta área à formação dos estudantes, enquanto oportunidade de usufruir e analisar criticamente a cultura corporal do movimento,*

¹⁹⁴ Conforme *Parecer CEE/SP nº 178/98*, p.2.

¹⁹⁵ Conforme *Parecer CEE/SP nº 178/98*, p.3.

atribuindo-lhe um espaço significativo na proposta pedagógica da escola, até além do tempo mínimo de horas de escolarização”¹⁹⁶.

Por dentro do emaranhado legal

Pois o tempo mínimo de horas de escolarização tende a se confundir com o máximo quando exigências de diminuição de custos passam a imperar diante da incapacidade estatal, vinculada à sua falta de vontade política, de alavancar recursos para a viabilização de uma educação pública de qualidade social e extensiva a todos, fazendo com que parâmetros de ordem administrativa norteiem os de natureza pedagógica. No período de 15 a 29 de janeiro de 1998, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo fez publicar um conjunto de Resoluções que, em linhas gerais, definiram normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar da Educação Básica delimitando, na configuração da grade curricular, o tempo pedagógico reservado aos componentes curriculares.

Assim, a Resolução SE-4 de 15 de janeiro, ao dispor, em relação ao ensino fundamental, sobre *“normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar”*, dizendo-se atenta à *“necessidade de assegurar orientações que permitam às equipes escolares adotarem as medidas necessárias para a reorganização curricular e o processo de atribuições de aulas”*, além daquela outra *“de uma distribuição mais adequada do tempo de trabalho escolar, que englobe não somente as atividades de sala de aula como também o recreio e a movimentação de alunos e professores”*, delimita — em relação ao Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries — em *no máximo 2 horas/aula* o tempo pedagógico destinado à educação física, conforme se depreende da análise dos parágrafos 3º (*“A escola que funciona no período diurno, com carga horária de 20 horas semanais, conforme Anexo II, poderá, a critério do diretor - referendado pelo Conselho de Escola e mediante consulta aos pais de alunos -, oferecer Educação Física fora do horário regular das aulas, de maneira a atingir*

¹⁹⁶ Conforme Parecer CEE/SP nº 178/98, p.3.

um total de 22 horas semanais e 880 anuais”), 4º (“No caso previsto no parágrafo anterior, o horário dedicado à Educação Física, no período regular, deve ser substituído exclusivamente pelas disciplinas de Ciências, Matemática e/ou Língua Portuguesa”), 5º (“As escolas que funcionam em 5 horas diárias, em 25 horas semanais, deverão cumprir o programa básico de 20 aulas semanais, previsto no Anexo II” [“as 3 aulas semanais previstas para o período da 5ª à 8ª séries devem ser distribuídas entre os componentes educação física e educação artística; Na situação prevista no parágrafo 3º do artigo 5º, a escola deverá oferecer uma aula semanal de Educação Artística”]), 7º (“Os alunos que freqüentam o período noturno, conforme organização curricular definida no Anexo III, poderão ter, aos sábados, até duas aulas de educação física, para o desenvolvimento de atividades esportivas entre os próprios alunos ou entre estes e representantes da comunidade, sempre mediante critério do Conselho de Escola e opção dos alunos”) e 8º (“Para as duas aulas previstas no parágrafo anterior, deverá ser respeitado o número de alunos estabelecido para as aulas de Educação Física”¹⁹⁷) do seu artigo 5º (“Integram a presente Resolução as Matrizes Curriculares Básicas para o Ensino Fundamental, constantes dos Anexos I, II e III”), sintonizados com o teor da Resolução SE-9 de 23 de janeiro, responsável pela inclusão do anexo IV à Resolução SE-4 (“Obs: 1. Nas escolas com três turnos diurnos, a carga horária semanal de Educação Física será oferecida fora do horário regular das aulas, desde que consultado o Conselho de Escola; neste

¹⁹⁷ Atualmente, tal número de alunos está regulamentado pela Resolução SE -164, de 25/11/97 que, no seu artigo 17 estabelece que “na organização das classes, as unidades escolares deverão observar a média de I - 35 alunos para as classes de Ciclo I do Ensino Fundamental; II - 25 alunos para as classes de aceleração nas escolas participantes do Projeto; III - 40 alunos para as classes de Ciclo II do Ensino Fundamental, regular ou supletivo; IV - 45 alunos para as classes do Ensino Médio, regular ou supletivo; e V - 10 alunos para as classes de diferentes atendimentos de Educação Especial”. Em 1993, a Resolução SE -275 de 30 de dezembro dispunha especificamente sobre aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede pública estadual, estabelecendo em seu artigo 3º que “as turmas de Educação Física (deveriam) ser constituídas de 35 alunos da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e de 40 alunos para o Ensino Médio”. Aquela Resolução reportava-se ainda, em seu artigo 7º, às turmas de treinamento desportivo, que deveriam ser constituídas de, “no mínimo 16 e, no máximo 20 alunos”, alertando em seu parágrafo único que “os alunos dessas turmas não (ficavam) dispensados das aulas regulares de Educação Física”. Das Resoluções que sucederam a essa, somente a de número SE - 211, de 11/11/94, trouxe em seu corpo — artigo 5º — alusão à turma de treinamento. Embora as de 1995 (Res. SE - 265, de 4/12/95), 1996 (Res. SE - 169, de 20/11/96) e de 1997 (Res. SE - 164,

caso, a carga horária semanal será de 22 horas; 2. Nas escolas com dois turnos, serão acrescentadas 5 aulas semanais; neste caso, 2 aulas serão destinadas à educação Física e, 3 aulas, destinadas aos componentes curriculares de Ciências, matemática ou Língua Portuguesa, cm base nos resultados do SARESP; 3. No período noturno, as escolas poderão adotar esta matriz curricular básica, observando a recomendação do parágrafo 3º [alterado para 7º de acordo com retificação publicada em 29/01/98] do artigo 5º, da Resolução SE -4/98”).

Em relação ao Ciclo I — correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries — preceitua a Resolução SE -4/98 caber ao professor da classe a organização do tempo escolar a partir dos parâmetros estabelecidos no *Anexo I*, que determina o percentual de 15% da carga horária, em cada um dos 4 anos que o compõe, para os componentes curriculares *educação física* e *educação artística*. Esse percentual é superior ao determinado para os componentes curriculares *História/Geografia* e *Ciências* (10% para cada um dos 4 anos) e inferior aos componentes *Língua Portuguesa* (35% nos dois primeiros anos e 30% nos dois últimos) e *Matemática* (30% nos dois primeiros anos e 35% nos dois últimos). Nos chama a atenção, nesse particular, o fato de que a Resolução SE -11, de 23 de janeiro de 1998 — que estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino — define, na matriz curricular da Base Comum do curso, um percentual de 16% (equivalente a 3 horas /aula) restrito aos dois primeiros anos do curso a ser distribuído entre a educação física e a educação artística, não estando explicitado, na Parte Diversificada do currículo, tempo pedagógico destinado ao estudo da metodologia do ensino de educação física voltada para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e a Educação Infantil.

O mesmo raciocínio é adotado quando da normatização do estabelecimento de diretrizes para a reorganização curricular dos cursos de ensino médio da rede estadual de ensino, feita pela Resolução SE -7 de 19 de janeiro de 1998. Dessa

de 25/11/97) não façam referência às turmas de treinamento, elas continuam presentes no cotidiano das escolas públicas do Estado.

forma, os incisos I (“As escolas que funcionam no período diurno com carga horária de 20 horas semanais, deverão acrescentar 2 aulas de Educação Física a serem cumpridas em horário diverso, ampliando o total previsto no Anexo I para 22 horas semanais e 880 horas anuais”), II (“Aos alunos do período noturno, por opção da escola, poderão ser oferecidas, aos sábados, até duas aulas de Educação Física, para desenvolvimento de atividades desportivas entre os próprios alunos ou entre estes e representantes da comunidade, sempre mediante critério do Conselho de Escola e opção dos alunos”) e III (“Na composição das turmas de Educação Física a serem oferecidas aos alunos do noturno, deverá ser respeitado o mesmo critério de número de alunos estabelecido para aulas regulares de Educação Física”) do artigo 6º. Posteriormente, em 23 de janeiro, a Resolução SE -10 inclui anexos III e IV na Resolução SE -7/98, determinando para a educação física, com relação ao Anexo III (Matriz curricular para o Ensino Médio - Módulo; 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre; Carga horária: 800 horas anuais ou 400 horas semestrais; 20 horas semanais; 4 horas diárias), a obediência das indicações contidas no artigo 6º da Resolução SE -7/98. Em vista do Anexo IV (Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre; Carga horária: 1000 horas anuais ou 500 horas semestrais; 25 horas semanais; 5 horas diárias) as orientações para a educação física, retificadas dia 27 de janeiro, afirmavam que “a carga horária semanal proposta para Educação Artística e Educação Física (4 horas/aula para o primeiro ano, outras 4 para o segundo e 2 horas /aula para o terceiro), ouvido o Conselho de Escola, poderá ser distribuído pelos dois componentes ou concentrar-se num deles.”

No conjunto, a par da importância dada aos Conselhos de Escola nas instâncias decisórias da Escola, nos deparamos com a diminuição do tempo pedagógico destinado ao componente curricular educação física, na melhor das hipóteses, em 1 hora/aula. Contudo, há de se admitir que existe espaço suficiente para a definição, por parte da comunidade escolar, do seu projeto pedagógico. Evidencia-se o fato de que relações de poder, mais do que nunca, mediarão a definição do caminho a ser adotado pela escola. É nesse terreno, movediço, que

os paradoxos, limites e perspectivas da inserção da educação física no projeto pedagógico escolar deverão ser observados.

É nesse campo — o das relações de poder — que deixamos a desejar. Nada poderia exemplificar melhor essa questão do que o episódio a seguir mencionado. Esforços de ação política foram engendrados a partir da iniciativa de professores de educação física do Departamento de Educação Física da Unesp, campus de Rio Claro, com vistas a reverter o sentido das deliberações originárias das Resoluções da Secretaria da Educação acima analisadas. Endossado pelo Chefe do Departamento mencionado, emprestando-lhe sentido institucional, portanto, um abaixo-assinado foi elaborado em junho/98 destinado a sugerir aos candidatos a governador e a deputados do Estado, a manutenção das 3 aulas semanais de educação física no ensino fundamental e médio, nas escolas estaduais. Demonstrando perplexidade pelo fato de ter sido ignorada as orientações elaboradas por especialistas da área — por solicitação do Conselho Estadual de Educação — norteadoras das ações relativas à educação física no Estado de São Paulo, nas quais apontavam para a pertinência de 3 horas/aula para o ensino fundamental e 2 horas/aula para o ensino médio, expõem um arrazoado de argumentos justificadores do pleito. Independentemente das críticas que poderiam ser feitas ao documento — confuso em sua redação e equivocado em alguns pontos, como aquele em que reforça o sentido biologizante — além de compensatório — da educação física escolar ¹⁹⁸, o que deve ser enfatizado é a estreiteza da visão de ação política que revela.

¹⁹⁸ Em uma passagem, o texto afirma: “Devemos lembrar que a população infantil, atualmente, enfrenta problemas de desenvolvimento, principalmente nos grandes centros urbanos, onde a falta de espaço e segurança não mais permitem que estas crianças corram, subam em árvores ou brinquem na rua, substituindo a ação, o fazer, pelo assistir. Isto gera a possibilidade de ficarem ociosas, assistindo televisão ou, para as de maior poder aquisitivo, brincando com video-game e/ou computador. As conseqüências disto serão crianças obesas ou com elevada incidência de problemas posturais que acarretarão, no futuro, trabalhadores adultos com problemas coronarianos ou de coluna, que são responsáveis pelos maiores índices de aposentadoria por invalidez. As doenças hipocinéticas, que antes eram um ‘privilégio’ exclusivo da meia idade e da terceira idade, hoje atingem as crianças. Estudos recentes mostram o início de processo aterosclerótico em crianças de aproximadamente 10 anos...”

Além do caráter inócuo de tais iniciativas, se não acompanhadas de um trabalho de maior envergadura política junto aos poderes constituídos, a estratégia adotada revela o uso de táticas tradicionais que ignoram a correlação de forças em cotejo, além de abrirem brechas para serem taxadas de corporativas, à medida que assumidas tão somente pelo segmento interessado. Se a reivindicação partisse dos Conselhos de Escola, além de outros setores da comunidade escolar que não os diretamente associados à educação física, os efeitos poderiam ser outros que não o de serem ignorados. Evidentemente que a adoção de tal proceder exigiria um trabalho junto aos Conselhos de Escola para o qual não demonstramos estarmos mobilizados e preparados.

***A Educação Física na Educação Superior:
O fim da obrigatoriedade anacrônica***

A obrigatoriedade da educação física na Educação Básica configurada na *Lei nº 9.394/96*, contudo, não é extensiva à Educação Superior. Pois se tal constatação fere *de morte* consideráveis segmentos dos seus profissionais — notadamente àqueles abnegados defensores de sua presença no 3º grau por motivos únicos de mercado de trabalho — responde às expectativas de outros tantos que, vacinados contra princípios corporativos, há muito vinham buscando mecanismos legais para a sua extinção naquele nível de ensino.

Com efeito, data do início dos anos 80 os primeiros sinais abonadores de medidas que viessem aboli-la da educação superior. Tais sinais, todavia, foram rapidamente sufocados basicamente pelos mesmos setores que aplaudiram o ingresso coercitivo da educação física naquele grau de ensino no final dos anos 60, atentando apenas para o horizonte profissional que se delineava e nem de longe analisando os possíveis motivos que a estariam levando para dentro do sistema universitário.

Pois a análise desses motivos passou a ser feita também naquela década, um pouco mais para o seu final, corroborando para o crescer do posicionamento

favorável à alteração daquele quadro¹⁹⁹. Mesmo assim a situação permaneceu quase que inalterada até meados da década seguinte quando passamos a assistir o espocar de experiências voltadas para a modificação do panorama existente. Em 1996, após tentativas frustradas da USP em eliminá-la do rol das disciplinas obrigatórias, paralelamente a estudos que buscavam saber do estado de ânimo dos profissionais da área sobre o assunto, a *Faculdade de Educação Física da Unicamp* delibera — em Assembléia Geral de seus docentes convocada pela sua Direção para essa finalidade — a favor da busca de meios para suprimi-la do rol das disciplinas obrigatórias dos currículos de graduação da Universidade. Naquela ocasião, elaboramos um texto onde expúnhamos nossa compreensão sobre o assunto. Sob o título *A Educação Física no Ensino Superior: A Obrigatoriedade Anacrônica* assim nos reportamos à matéria:

“Convivemos, nesta Unicamp, com uma situação criada ao final dos anos 60, período de amargas lembranças para aqueles que sabem de seu significado histórico, que absolutamente nada justifica continuar persistindo nestes anos 90. Refiro-me à existência da obrigatoriedade — extensiva a todos os alunos desta Universidade, como ademais aos de todo o ensino superior brasileiro — do cursar da disciplina curricular educação física.

Como é sabido, teve a educação física ratificada sua obrigatoriedade no então denominado ensino primário e médio, na *Lei nº 4.024/61*, em seu *artigo 22*. Não se cogitava até então, e é importante frisar tal fato, torná-la obrigatória também no ensino superior. Anos mais tarde, em 1966, o Conselho Federal de Educação deixou transparecer sua posição a esse respeito quando, no *Parecer nº 424*, assim se expressou: ‘Todos reconhecemos a necessidade e o benefício de exercícios físicos em qualquer idade, desde que devidamente adaptados. Entretanto, a razão de ser da obrigatoriedade prescrita em lei, não é tanto o benefício, e sim o papel de fator formativo, que inclui atitudes físicas, mentais e

¹⁹⁹ Particularmente, trato desse tema no Livro *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*, publicado pela Editora Papyrus em 1988. Já em 1983, a ele me reporteí no artigo *A (des)caracterização profissional-filosófica da Educação Física*, publicado pela *Revista brasileira de Ciências do Esporte*, volume 4(3), de maio daquele ano.

morais. Por isso, a obrigatoriedade da Educação Física se ajusta bem aos cursos de nível médio que, de conformidade com a lei de diretrizes e base, se destinam à formação do adolescente. Ultrapassada essa faixa de formação, a prática de exercícios físicos já deve ser um hábito agradável e saudável, resultante de um processo formativo...’ E conclui: ‘Nada impede que nas escolas superiores, haja diversas modalidades de exercícios físicos. O que parece não caber mais, é a obrigatoriedade da Educação Física’. Não poderia ser mais claro o ponto de vista defendido pelo CFE.

Passados dois anos desse Parecer, a *Lei nº 5.540* de 28 de novembro — lei da Reforma Universitária — parecia concordar com tal pensamento quando, em seu *artigo 40, letra ‘C’*, incitava as instituições de ensino superior a estimularem as atividades esportivas, vindo por intermédio do *Decreto-lei nº 464*, de 11 de fevereiro de 1969, dizer ser através de orientação adequada e instalações especiais, a maneira pela qual deveria se dar tal estímulo. Entretanto, não demorou mais do que 5 meses para que a educação física — por força do *Decreto-lei nº 705*, de 25 de julho — passasse a ter a sua obrigatoriedade estendida a todos os níveis e ramos de escolarização, contrariando dessa maneira, tudo o que se configurava nos pronunciamentos do Conselho Federal de Educação. Fica-nos evidente que não é através desses ou de outros documentos legais, vistos e analisados em si mesmos, que vamos entender o porquê da obrigatoriedade preceituada. Em nenhum momento eles deixaram transparecer tal intenção. A explicação, a nosso ver, encontra-se em outra instância de entendimento.

Se é verdade que o movimento deflagrado em *1º de abril de 1964* teve respaldo em amplos setores da Classe dominante, também o é que encontrou — desde os primeiros momentos que se seguiram ao golpe — fortes resistências em diversos outros segmentos sociais brasileiros.

É sabido que os estudantes, notadamente os universitários, localizavam-se entre aqueles que opunham ferrenha resistência às intenções anti-democráticas dos que falavam em nome do Estado. A União Nacional dos Estudantes, *UNE*,

extremamente combativa, incomodava por demais os militares, fazendo com que, já em 1964, tivessem eles que lançar mão de mecanismos legais — ao lado da sempre presente e ativa repressão física — para tentar arrefecer o ânimo daquela entidade estudantil. Em 9 de novembro daquele ano, foi então promulgada a *Lei nº 4.464* — a Lei Suplicy, como então ficou conhecida em ‘*homenagem*’ ao seu idealizador, Deputado Suplicy de Lacerda — que dispunha sobre os órgãos de representação dos estudantes e criava, para substituir a *UNE*, a figura do *Diretório Nacional dos Estudantes*.

Isso, porém, não alterou substancialmente a combatividade da *UNE*, nem sua legitimidade junto aos estudantes e à sociedade em seu conjunto, fazendo com que o Governo promulgasse, em 14 de janeiro de 1966, um outro documento legal, o *Decreto nº 57.634*, que suspendia por 6 meses, a partir daquela data, as suas atividades. Mesmo assim, na clandestinidade a partir de então (os ‘6 meses’ tornaram-se para efeitos práticos, sinônimo de sua extinção), a *UNE* continuou presente tanto nos debates acerca das questões nacionais — manifestando sempre a intenção de ver implementado os planos políticos pré-64 — como também nas questões propriamente educacionais, como aquelas que diziam respeito à reforma universitária em gestação, colocando-se contrária aos convênios *MEC-USAID* então ensaiados.

As retaliações sofridas por ela em 1966 — dentre outras coisas — fizeram com que sua presença, a nível nacional, ficasse abalada, guardando suas lutas proporções mais regionalizadas daquela época até início de 68, quando então teve sua força recrudescida por contingência de determinados fatos ligados à morte de um estudante. Nesse ano de 1968 e início de 69, veio a sofrer, malgrado sua revitalização, toda sorte de pressões, sendo praticamente aniquilada — afora a violência dos aparelhos repressivos — por força da promulgação do *Ato Institucional nº5*, de 13 de dezembro de 1968 e dos *Decretos-lei nºs 464 e 477* de fevereiro de 1969.

Neste cenário, coube à educação física o papel de — entrando no ensino superior por força do *Decreto-lei nº705* de 25 de Julho de 1969 — colaborar,

através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. Mas não somente à educação física foi destinado esse papel. Os passos dados por ela, nesse sentido, foram acompanhados pelos da educação moral e cívica, em uma demonstração incontestável de que a inclusão compulsória da educação física no ensino superior, veio atender a uma ação engendrada pelos ‘*arquitetos*’ da ordem política vigente, no intuito de aparar possíveis arestas — no campo educacional — que pudessem vir a colocar em risco a consecução do projeto de sociedade em construção.

Dessa forma, se a *Lei nº 5.540/68* referia-se à educação física em sua *letra “C”* do *artigo 40*, a *letra “D”* do mesmo artigo fazia referência à necessidade das instituições de ensino superior estimularem ‘...as atividades que (visassem) a formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional...’. Se o *Decreto-lei nº 705/69* tornou a educação física obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, coube ao *Decreto-lei nº 869* de 12 de setembro daquele mesmo ano, determinar medida idêntica com relação à educação moral e cívica. Por sua vez, qualquer semelhança entre o disposto no *artigo 32* do *Decreto nº 68.065/71* — que criava a figura dos centros cívicos, os quais deveriam funcionar ‘...sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pela direção do estabelecimento...’ — com o previsto no *parágrafo 1º* do *artigo 13* do *Decreto nº 69.450/71* — que dizia ser incumbência dos clubes esportivos (escolares) desenvolverem ‘...atividades físicas supervisionadas pelos professores de Educação Física...’ —, não é mera coincidência! Colocavam-se ambas, pois, na direção de responder aos princípios de Desenvolvimento com Segurança, próprios à famigerada Doutrina da Segurança Nacional.

Assim, a exclusão da *Filosofia* do rol das disciplinas obrigatórias dos currículos de 2º grau e a inclusão da *Educação Moral e Cívica* no 1º Grau, *Organização Social e Política do Brasil* no 2º e *Estudo dos Problemas Brasileiros* no 3º, paralelamente à *Educação Física* — com seu repertório lúdico-esportivo associado às implicações decorrentes de sua presença na instituição escolar,

entendida unicamente enquanto Atividade, vale dizer, fazer prático destituído de qualquer necessidade de ser refletido, teorizado, compreendido — não pode ser visto como medidas díspares, como se tivessem sido tomadas aleatoriamente. Compõem, isto sim, um conjunto de medidas que refletia a opção pela eliminação da disciplina filosofia — enquanto dotada de conteúdo potencialmente gerador de posturas constituídas de criticidade —, optando por outras que, segundo imaginavam — tal qual a educação física —, estariam prenhas de atitudes e conteúdos potencialmente geradores de consciências acríticas.

Os anos 70 assistiram, assim, o fortalecimento do sistema esportivo universitário associado a uma educação física no ensino superior extremamente competente no buscar dar conta de pelo menos uma de suas tarefas, qual seja, aquela de canalizar as atenções dos estudantes para assuntos mais amenos, deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem, se circunscrevessem aos campos esportivos. Com relação à outra, aquela que visava capacitá-los fisicamente para o trabalho, pairam dúvidas sobre o seu alcance, não obstante todos os esforços desenvolvidos no fomento de estudos e pesquisas centradas no eixo paradigmático da aptidão física.

Os ventos democráticos que passaram a varrer a sociedade brasileira ao final dos 70, início dos 80, alcançou a educação física, soprando-lhe novas idéias, abrindo-lhe novos horizontes.

Hoje, já é possível identificarmos no sistema educacional brasileiro, experiências bem sucedidas que nos permitem visualizar propostas metodológicas para o seu ensino que apontam para a sua compreensão de disciplina pedagógica responsável pelo tratamento dos temas (Esporte, Dança, Ginástica, Jogos...) da cultura corporal — uma dimensão da cultura — do homem e da mulher brasileiros. Seguramente, o avançar dessas concepções pedagógicas, coloca-a em sintonia com um projeto educacional voltado para o desenvolver da capacidade de apreensão (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação), por parte dos alunos, da realidade social complexa na qual se inserem, de modo a autônoma, crítica e criativamente, nela poderem intervir. Isto

posto no ensino fundamental e médio, torna injustificável o caráter obrigatório que a acompanha no ensino superior. Assim sendo, defendemos continuar cabendo às instituições de ensino superior, o garantir das condições para o acesso, por parte de seus alunos, aos elementos da cultura corporal, permitindo-lhes vivenciá-los de forma qualitativamente distinta daquela presente nas intenções governamentais de outrora, podendo, com eles, envolverem-se facultativamente.

Os argumentos até agora utilizados por aqueles que teimam em defender a permanência do caráter de obrigatoriedade a ela vinculada, são tanto de natureza corporativa (o fim da obrigatoriedade implicaria em diminuição do campo de trabalho) quanto administrativa (a média de atividades de ensino da Faculdade de Educação Física seria bastante abalada — para baixo — com tal medida). Ambos os argumentos podem, contudo, ser facilmente refutados mediante a constatação de que vagas em aulas de qualidade (aulas essas, em número significativo nesta nossa FEF) são disputadas por muitos interessados, os quais são em quantidade mais do que suficiente para não se ter abalada a tão necessária(!) média.

Procedimentos para que este anacronismo deixe de existir, precisam ser adotados! Cabe à Faculdade de Educação Física desta Universidade a iniciativa de desencadear o processo. O envolvimento de toda a Unicamp pode ser articulado a partir do esforço conjunto de suas Coordenações de Graduação, tendo no horizonte ações junto às outras instituições de ensino superior, ao Governo Federal e Congresso Nacional com vistas à promulgação de norma legal que venha extinguir a obrigatoriedade em pauta, nos moldes daquela que, há cerca de 3 anos atrás, decretou o fim da obrigatoriedade do ensino da Disciplina *Estudo dos Problemas Brasileiros*, no 3º Grau (Lei. nº8.663, de 14/06/93).

A bola está com a FEF. Vamos ao jogo!"

Porém, as iniciativas desencadeadas visando a reversão da situação foram abortadas por conta da tramitação do Projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação que, àquela altura, colocava em risco a presença da educação física no Ensino Básico. O receio era que a intenção de suprimir sua obrigatoriedade no

ensino superior, por parte da comunidade acadêmica da área, fosse usada como argumento para também retirá-la nos outros níveis. Em carta encaminhada ao *Coordenador do Ensino de Graduação da Faculdade*, Professor Roberto Vilarta, em 4 de outubro de 1996, assim me pronunciei: “Como é de conhecimento dessa Coordenação, por decisão de Assembléia docente realizada dia 8 de maio do ano em curso, foram constituídas duas comissões de trabalho com a incumbência de definirem mecanismos — políticos e pedagógico/administrativos, respectivamente — com vistas à viabilização da deliberação dos docentes, tomada naquela ocasião, de eliminação da obrigatoriedade da disciplina de serviço Educação Física, as denominadas ‘Efs’. A mim, coube a responsabilidade pela coordenação da Comissão mencionada no primeiro parágrafo deste documento. Para tanto, a Comissão — constituída pelos professores Antônio Augusto de Pádua Báfero, João Batista Freire da Silva e Paulo Ferreira de Araújo — reuniu-se na semana subsequente à da realização da Assembléia mencionada (...) quando então traçou um plano de ação a ser desencadeado de imediato. Nesse íterim, contudo, fomos todos ‘atropelados’ pelos acontecimentos vinculados à aprovação no Senado, do *Parecer nº 30*, de 1996, referente à redação final do substitutivo do Senado ao *Projeto de Lei da Câmara nº 1.258/88* (...) Assim, ao tempo em que esclareço a V.Sa. os motivos que levaram o Grupo de Trabalho sob minha coordenação a não avançar nos procedimentos com vistas à viabilização do fim da obrigatoriedade da disciplina de serviço ‘EF’, venho solicitar o empenho dessa Coordenação de fazer chegar à comunidade da FEF/Unicamp, nossa compreensão sobre a gravidade do momento pelo qual passa a educação brasileira em geral, e a educação física em particular, de modo a podermos, institucionalmente, envolvermo-nos seriamente na busca de soluções para as questões neste documento arroladas...”.

Aprovada a LDB em dezembro de 1996 e estando nela assegurada a obrigatoriedade da educação física na Educação Básica, voltou-se novamente a atenção para a problemática da sua presença no 3º Grau. A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, dada a significativa gama de consultas formuladas por distintas instituições de ensino superior, instaura

processo (nº23001.000159/97-25 e outros) nomeando a *Conselheira Silke Weber* para a sua relatoria. Em seu *Parecer* — aprovado sob o nº 376, em 11 de junho de 1997 —, diz caber “as instituições de Ensino Superior decidirem sobre a oferta ou não de Educação Física nos seus cursos de graduação”.

No Relatório em que aglutina elementos justificadores de seu voto, a Conselheira Silke Weber, entretanto, incorre — a nosso ver — em erro quando apoia-se no teor do artigo 26, parágrafo 3º da LDB para justificá-lo, dizendo que “nenhuma outra menção sobre o ensino de Educação Física é feita na Lei, do que se depreende que a sua oferta passa a ser facultativa para o ensino superior”. Ora, como vimos, a obrigatoriedade da educação física no ensino superior jamais se sustentou por força de Lei Ordinária ou Complementar e sim por conta do Decreto-lei nº705 de 25 de Julho de 1969, o que nos induz a dizer não estar naquele artigo a base legal justificadora do fim de sua obrigatoriedade, mas sim — e aí a Conselheira acerta o alvo — no parágrafo primeiro do artigo 47 (“as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições”) e no inciso II do artigo 53, que diz ser asseguradas às universidades, no exercício de sua autonomia e sem prejuízo de outras, a atribuição de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. “Além disso — continua ela dizendo — tendo em vista ter a lei superado a definição de currículo mínimo para os cursos de graduação, a oferta de Educação Física decorre de proposta institucional de ensino e não de norma oriunda de órgão superior.”

As Diretrizes Curriculares para os cursos superiores - graduação - de Educação Física

Embora ainda inconcluso, vale a pena tecermos algumas considerações tanto sobre o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação — em nível superior — quanto acerca dos resultados que se delineiam no horizonte.

Manifestando em Edital (nº 04/97)²⁰⁰ a intenção de elaboração de novas diretrizes curriculares para os cursos superiores, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, SESu/MEC, ao tempo em que tornava público seu intento e convocava as instituições de ensino superior, IES, para a apresentação de propostas, reportava-se ao objetivo geral da chamada, dizendo estar ela “*atendendo ao inciso II do artigo 53º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e se coadunando com o disposto na Lei nº 9.131/95, que determina como atribuição da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação propostas pela SESu/MEC com o auxílio das Comissões de Especialistas*”. Diz ainda ser objetivo de tal discussão, “*a integração das Diretrizes Curriculares com a realização das avaliações de cursos de graduação, conforme o disposto no inciso II do artigo 4º do Decreto 2.026/96, bem como no artigo 14º do Decreto 2.306/97*”.

As críticas ventiladas se colocam — como não poderiam deixar de ser — dentro de um quadro de oposição e resistência às reformas entabuladas pelo Governo FHC, em particular àquela atinente ao campo educacional. Situam-se na compreensão — ademais, por nós compartilhada — de estarem seus parâmetros sendo definidos sob influência das agências internacionais comprometidas com o amoldamento dos Estados Nacionais aos imperativos da ordem internacional hegemônica estabelecida a partir dos interesses intrínsecos ao G-7, entabulados predominantemente por meio do *Banco Mundial*, *Fundo Monetário Internacional* e a *Organização Mundial do Comércio*. A esse quadro já nos reportamos nos dois primeiros capítulos deste Estudo.

No âmbito da educação física, vamos encontrar posturas que vão da total alienação ao e do processo — a que mais grassa — à um tipo de oposição que nega qualquer possibilidade de ação política que não a pura e simples rejeição a tudo aquilo que emane dos poderes instituídos, entendendo a participação no

²⁰⁰ Datado de 10 de dezembro de 1997, foi publicado no Diário Oficial da União dois dias depois, 12 de dezembro. Por sua vez, a comunicação do intento pelo Departamento de Política do Ensino Superior da SESu/MEC às instituições de ensino superior, se deu através de ofício circular (o recebido pela Unicamp foi o de nº 14) datado de 9 de fevereiro de 1998.

processo como exemplo de capitulação `as orientações governamentais de índole neoliberal. Entre ambas, antevemos uma outra postura que identifica a necessidade de — dentro de um quadro político e de uma correlação de forças que não lhe são favoráveis —, reconhecer a existência do contraditório e dele buscar tirar proveito no sentido de opor resistência às iniciativas oficiais.

Assim é que, não perdendo de vista os limites impostos por uma conjuntura desfavorável e assumindo os riscos de um posicionamento propositivo, a *Comissão de Ensino de Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, chamada a opinar sobre o assunto por força de seu papel institucional²⁰¹, entendeu por bem não só emitir juízo de valor sobre a questão como trazer para si a responsabilidade de buscar viabilizar a elaboração de um documento que expressasse os pontos de vista convergentes das três universidades públicas paulistas, a saber *USP, Unesp e Unicamp*.

Apreciou-se a validade de tal iniciativa reconhecendo na *Comissão de Especialistas* da área de educação física²⁰², a existência de um quadro político favorável, ao mesmo tempo em que também identificava sua vulnerabilidade a forças retrógradas — reforçando-se o entendimento da necessidade de com ela, Comissão, juntar forças — reconhecidamente existentes na área e motivadas por vitória obtida em lide vinculada à criação de lei normatizadora da regulamentação da profissão, sobre a qual discorreremos mais a frente.

Revelando o acerto de suas impressões, a referida Comissão de Ensino articulou, em conjunto com as outras duas instituições ventiladas, a elaboração de um documento que, malgrado as concessões efetivadas, ainda assim não garantiu a assinatura conjunta da Escola de Educação Física da *USP*, tendo sido ao final, encaminhado à SESu/MEC subscrito pela *Unesp* (campi de Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro) e pela *Unicamp*.

²⁰¹ Tal chamamento se deu através do *Ofício da Pró-Reitoria de Graduação nº 038*, de 03/03/98 endereçado à Direção da Faculdade, que por sua vez convocou a Comissão de Ensino pelo *Ofício Diretoria/FEF nº 40*, de 11 de março de 1998.

Tendo como Relator do Processo o Professor Wagner Wey Moreira, teve o documento “Contribuição das Universidades Públicas Paulistas (Unicamp e Unesp) às reflexões acerca das Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Educação Física” uma acolhida mais do que satisfatória, servindo o documento de referência para o apresentado pela Comissão à comunidade, para dela auferir opiniões e sugestões de modificações. Não obstante, aparentemente também do interior do MEC identificou-se posturas outras responsáveis pela elaboração de um texto que, refletindo enorme sincretismo, parece ter tido a intenção de contemplar tanto as expectativas governamentais como também aquelas emanadas dos estabelecimentos de ensino de natureza privada, responsáveis pelo encaminhamento de sugestões tanto isoladamente quanto articuladamente, através do *Conselho de Dirigentes das Escolas de Educação Física*, localizando-se aí o conflito de interesses acima ventilado.

A SESu/MEC, ao reportar-se no Edital nº 04/97 às *Competências e Habilidades desejadas*, expressa a expectativa de que as diretrizes curriculares venham a conferir uma maior autonomia às *IES* na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, propõe em substituição ao sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas constituintes de cada curso, *“linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos, (esperando) assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil de profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho”*.

Pois no campo da educação física, a organização curricular pautada no detalhamento de disciplinas constituintes de um currículo mínimo, já se encontra superada desde o início desta década prestes a se encerrar. Com efeito, a implementação da Resolução CFE - nº 03, de 16 de junho de 1987 — que fixa os

²⁰² A mencionada Comissão estava então constituída pelos Professores *Elenor Kunz* (Presidente do CBCE), *Emerson Silami Garcia*, *Helder Guerra de Resende*, *Iran Junqueira de Castro* e *Wagner Wey Moreira* (docente da FEF/Unicamp e presidente da Comissão).

mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena) — ocorrida a partir de janeiro de 1990, propiciou um substantivo redimensionamento da organização curricular dos referidos cursos, superando em muito o balizamento definido pela *Resolução CFE - nº 69/69*, até então em vigor²⁰³.

Estabelecendo quatro áreas de conhecimento — *Filosófico, do Ser Humano, Da Sociedade e Técnico* — e fixando um percentual de horas para cada uma delas, a *Resolução CFE - 03/87* vem nos servindo de norte em nossas reformulações curriculares muito mais pelo aquilo que não explicitou do que propriamente pelo explicitado. Como exemplo do que estamos dizendo, lembramos da nossa *sabedoria* em não levarmos ao pé-da-letra sua recomendação de associar a formação de pesquisadores unicamente ao bacharelado, perspectivando para a licenciatura apenas a formação para o ensino.

Dessa maneira, fomos felizes em darmos trato à incorporação — para a constituição do aporte teórico necessário ao processo de formação acadêmico/profissional — de conteúdos vinculados às ciências biológicas e humanas, estas últimas fundamentais para a apreensão de seu objeto de estudo na sua dimensão de práticas sociais. Na mesma direção expressamos, objetivamente, nosso entendimento de que aspectos pedagógicos ligados à questão do ensino, permeiam a formação dos profissionais da educação física para além daquela compreensão tradicional que os viam — pedagogia e ensino — como atributos exclusivos da licenciatura. Dessa forma expressamos, concretamente, a compreensão de que teorias pedagógicas deveriam fazer parte do conhecimento identificador da área e não apenas do campo afeto à licenciatura.

Éramos sabedores de que os aproximadamente 150 cursos superiores de educação física dispersos por este Brasil, vinham formatando sua organização

²⁰³ Essa Resolução, datada de 6/11/69, correspondeu à primeira modificação curricular dos cursos superiores de educação física, estabelecido quando da criação da *Escola Nacional de Educação*

curricular em torno da *Licenciatura*, entendendo-a como referência de pedagogia e ensino. Assim, concebendo diretrizes como algo que aponta para o futuro, perspectivando-o portanto, identificamos pertinência no encaminhamento de indicativos que, partindo do reconhecimento dos dados da realidade, apontassem para a sua superação, em uma direção que compreendíamos mais correta.

A partir desses pressupostos propusemos a formulação de diretrizes que incorporassem a tese da formação do Bacharel em Educação Física construída a partir daquilo que chamamos de Conhecimento Identificador da Área, necessariamente vinculado a uma ou mais possíveis modalidades, como tais reconhecendo a Licenciatura além de outras, como — a título de exemplo — Recreação e Lazer e Treinamento Esportivo, desenvolvidas pela FEF/Unicamp. O movimento de ampliação e aprofundamento dos estudos estaria garantido em ambos os blocos (conhecimento identificador da área e modalidades).

Quanto às modalidades, tratariam elas de suas especificidades. Assim, na *Modalidade Licenciatura*, a problemática do sistema educacional brasileiro — voltado predominantemente para o universo escolar — nortearia a formação, dando tratos à configuração da educação física em seu interior. A *Modalidade Recreação e Lazer*, ainda como exemplo, trabalharia com os princípios afetos à teoria do lazer, à sua administração e seu planejamento e às suas possibilidades acadêmicas. A *Modalidade Treinamento Esportivo*, por sua vez, trataria das diversas e distintas teorias do treinamento esportivo, além da administração e planejamento esportivos.

Todavia, conforme dissemos acima, as articulações realizadas em torno do interesse de definirmos um posicionamento único das áreas de Educação Física das Universidades Públicas Paulistas derrubou por terra parte das idéias acima veiculadas, vindo a prevalecer a tese da distinção da Licenciatura face ao Bacharelado, colocando-os em uma situação de igualdade aparentemente não contemplada na situação primeira. Assim, o documento encaminhado à Comissão

de Especialistas da SESu/MEC propõe “a *formulação de Diretrizes que incorporem a tese da formação do graduado em Educação Física, construída a partir daquilo que denominamos de conhecimento identificador da área, permeado por aspectos pedagógicos inerentes à ação do profissional (sendo que) a denominação dos cursos de graduação como de Educação Física justifica-se por ser ‘Educação Física’ a expressão que melhor nos identifica profissionalmente na sociedade.*”²⁰⁴ Em sequência, diz o documento que a graduação em educação física poderá “*configurar-se em modalidades (Bacharelado e Licenciatura), de modo a atender às diferentes manifestações corporais, esportivas e não esportivas, presentes na sociedade, considerando as características regionais e diferentes interesses identificados como campo de atuação profissional*”, traduzindo Licenciatura e Bacharelado, nos itens seguintes, como “*uma das modalidades da graduação em Educação Física (que) deverá capacitar o profissional para atuar no âmbito da Educação Escolar de conformidade com a Lei 9.394/96, em seus artigos 26, 27 e 62*” (a primeira), e “*como uma das modalidades da graduação em Educação Física (que) poderá configurar-se em diferentes terminalidades, de modo a atender as manifestações corporais, esportivas e não esportivas, presentes na sociedade, exceto aquelas do âmbito escolar*” (a segunda).

Definindo Conhecimento Identificador da Área (com um mínimo de 2.160 horas) e Conhecimento Identificador da Modalidade (com um mínimo de 720 horas) como as duas partes constitutivas do currículo pleno dos cursos de graduação em educação física, e subdividindo a primeira — comum tanto à licenciatura quanto ao bacharelado — em outras duas, Básica (com um mínimo de 1296 horas) e Específica (com um mínimo de 864 horas), aponta as *três sub-áreas* de conhecimento, a serem necessariamente consideradas na organização curricular. Assim, a primeira delas, Educação Física, Filosofia e Educação responderia pela “*reflexão sobre o homem e a realidade considerando as*

²⁰⁴ A opção por esse termo tem um sentido todo especial quando sabemos que, pelo menos institucionalmente, a FEF/Unicamp se respalda na teoria da *Motricidade Humana* desenvolvida pelo professor português Manuel Sérgio, a qual denomina *educação motora* o ramo pedagógico (em substituição à educação física) da considerada nova ciência.

diferentes correntes da Filosofia, no diálogo com a Educação Física (que) deverá subsidiar os estudos sobre os diferentes processos educacionais, incluindo, além da Educação Escolar, todos os demais campos de atuação do profissional de Educação Física". A segunda, Educação Física, Cultura, Sociedade e Indivíduo, abarcaria "o estudo dos fenômenos sócio-histórico-culturais relativos à vida do homem em sociedade e sua mediação com os processos psíquicos, no diálogo com a Educação Física". A terceira, Educação Física e Conhecimentos Químicos, Físicos e Biológicos levaria à "compreensão dos processos químicos, físicos e biológicos inerentes às ações humanas em suas relações com a Educação Física". Já à Parte Específica, caberá "o estudo das distintas manifestações corporais, esportivas e não esportivas, características da Educação Física".

Com relação ao Conhecimento Identificador da Modalidade, expressa a compreensão de tê-lo como "o conjunto de conhecimentos e competências específicos necessários para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do profissional de Educação Física, de acordo com a modalidade e/ou terminalidade eleita".

A proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos superiores de Educação Física disponibilizada pela Comissão de Especialistas à comunidade para sugestões e modificações segue, como já dissemos, a proposta apresentada pela Unesp e Unicamp, estando previsto para os primeiros meses deste ano de 1999 a aprovação do texto definitivo.

Como também já pudemos manifestar, a possibilidade de que o texto ganhe outra direção, mais afinada com os interesses das instituições privadas é grande, e esforços para que tal não venha a se concretizar precisam ser envidados. Ao final de 1998, a coordenação de Graduação da FEF/Unicamp, preocupada não só com o teor, mas também com as possíveis implicações políticas daquele outro documento veiculado no site do MEC, encaminhou à SESu um ofício no qual externa sua concordância com os termos contidos na Minuta de Resolução elaborada pela Comissão de Especialistas da área, expressando seu entendimento de que a forma como ela se configura contempla a diversidade de

visões das instituições de ensino superior mantenedoras de cursos de graduação em educação física, definindo diretrizes que balizam a formação profissional-acadêmica sem estabelecer, todavia, contornos limitadores das possibilidades da formação mencionada. Como ressalva, chama a atenção para o fato de que a expressão *Cultura do Movimento*, nela constante, carece de um maior rigor conceitual, razão pela qual sugere sua substituição pela denominada *Cultura Corporal*, já incorporada ao meio de forma a garantir a amplitude e flexibilidade de entendimento compatível com a almejada em uma proposta de diretriz curricular. Mas é pouco. Nada garante que seja possível barrar as investidas dos setores mais afinados com os anseios privatistas e governamentais. Nem tampouco identificamos na proposta que defendemos, o melhor dos mundos. Longe disso. Reflete ela, isso sim, como aliás em todo o processo aqui explicitado, o conflito de interesses que demarcam a composição das comissões e demais instâncias deliberativas, interesses esses às vezes travestidos no discurso da pluralidade sadia, necessária à oxigenação das instituições democráticas.

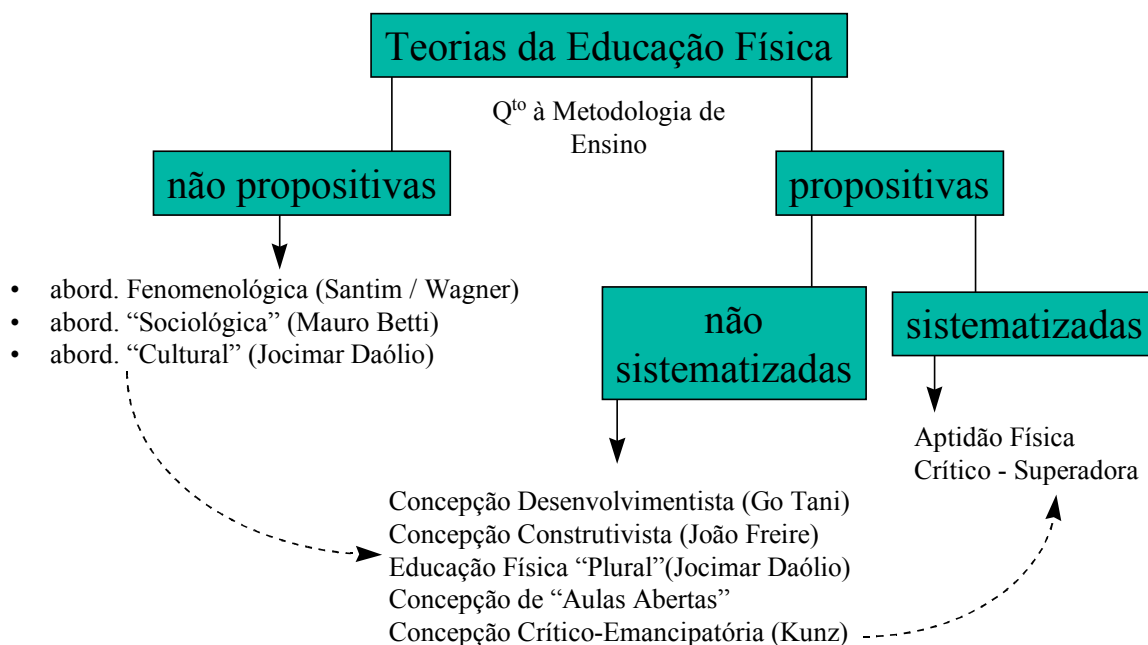
***Da apreensão dos impactos à busca da reação:
para além do possível***

Em vários momentos deste Trabalho, fizemos alusão ao estado da arte da educação física brasileira sem, contudo, adentrarmos em sua análise. Várias foram as razões que nos levaram a assim proceder, todas apoiadas na idéia de centrarmos nossas atenções na análise dos impactos da Reforma Educacional sobre ela.

Porém, ao aqui chegarmos, nos damos conta de que estamos diante de uma situação paradoxal: Por um lado, temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ainda revela, no que diz respeito à educação física, não ter superado o entendimento de vê-la subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física, compreensão essa corroborada pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente nas ocasiões em que foi chamado a manifestar-se sobre a forma dela se inserir na Educação Básica. Por outro, encontramos em seu interior, uma gama de abordagens e concepções pedagógicas que, cada uma a

sua maneira, sinalizam — umas mais, outras menos — para a suplantação daquele parâmetro, alargando o horizonte para práticas pedagógicas passíveis de se ajustarem sem maiores dificuldades à dinâmica curricular pensada para a Educação Básica.

Sem sombra de dúvida, construiu-se na educação física brasileira — a partir de meados dos anos 80, alcançando os primeiros anos da década seguinte — um conjunto de concepções pedagógicas que, em última instância, buscavam responder — algumas delas sem se aperceberem — as perguntas elaboradas em torno da necessidade de se visualizar outros motivos justificadores de sua presença na escola que não aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física, conforme se depreende pelo *parágrafo 1º, inciso III do artigo 3 do Decreto nº 69.450/71*, qual seja, “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”. Em um esforço de dar maior visibilidade a elas, vistas em seu conjunto, construímos um quadro explicativo abaixo reproduzido:



Assim, podemos, hoje, nos referir a um quadro de Teorias da Educação Física no qual localizamos *abordagens* e *concepções pedagógicas* que, no

concernente à questão da *metodologia do ensino*, podem ser agrupadas em não propositivas e propositivas. Em linhas gerais, por metodologia de ensino entendemos a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional.

Em relação às não propositivas, encontramos as abordagens Fenomenológica, Sociológica e Cultural representadas pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira (a primeira), Mauro Betti (a segunda) e Jocimar Daólio (a terceira). Em comum, *abordam* a Educação Física escolar sem contudo estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, daí serem caracterizadas como *abordagens*.

No campo das propositivas detectamos a presença das não sistematizadas e das sistematizadas. Nas primeiras localizamos as concepções Desenvolvimentista, Construtivista e Crítico-Emancipatória (que vem dando sinais de movimento para o campo das sistematizadas), representadas pelos professores Go Tani (a primeira), João Batista Freire (a segunda) e Elenor Kunz (a terceira). Nesse campo avistamos ainda uma outra, originária da *abordagem Cultural*, recém batizada pelo seu representante, Jocimar Daólio, de Plural. Também aqui podemos localizar a proposta de Reiner Hildebrandt, denominada Aulas Abertas. Todas essas, para além do posicionamento em torno da prática pedagógica hoje configurada, *concebem* uma outra configuração de educação física escolar — daí derivando a expressão *concepção* —, definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem todavia sistematizarem-nos na perspectiva metodológica acima enunciada.

Por fim, no universo das propositivas sistematizadas, encontramos duas concepções: A primeira, nossa velha conhecida, que centra sua ação pedagógica

na relação paradigmática da educação física com a Aptidão Física e uma outra chamada pelos seus autores, de Crítico-Superadora. Referências à primeira são por demais desnecessárias, à medida que ao longo deste Estudo, fizemos inúmeras alusões a ela. Com relação à segunda, encontra-se estruturada no trabalho publicado pela editora Cortez, em primeira edição datada de 1992 e quinta de 1998, sob o título de Metodologia do ensino de Educação Física, assinado por um Coletivo de Autores de composição já declinada neste texto. A meu critério, resumo da seguinte forma a proposta nele contida:

- a) pauta-se no *Materialismo Histórico Dialético*, enquanto método de análise da realidade;
- b) a concepção pelo Coletivo denominada de crítico-superadora, situa-se dentre as *teorias críticas da educação*, tendo-se como referência o quadro das *Concepções Filosóficas da Educação* elaborado por Saviani;
- c) crítico-superadora porque tem a concepção *histórico-crítica* como ponto de partida. Assim como ela, entende ser o conhecimento elemento de mediação entre o aluno e seu apreender (no sentido já explicitado). Porém, diferentemente dela, privilegia uma dinâmica curricular que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a interação dos diversos elementos (trato do conhecimento, tempo e espaço pedagógicos, normatização...) e segmentos sociais (professores, funcionários, alunos e seus pais, comunidade e órgãos da administração...);
- d) a educação física, disciplina pedagógica, tem como objeto de estudo temas inerentes à Cultura Corporal, os mesmos que, historicamente, a vêm compondo: *Jogo, Ginástica, Dança, Esporte*. Não se localiza aí, contudo, a distinção dessa concepção com as demais, mas sim na forma proposta de tratamento pedagógico desses conteúdos;
- e) preconiza uma outra estrutura para o processo de escolarização, centrada na idéia de Ciclos de Escolarização. Para facilitar o trânsito de um modelo

seriado para o de Ciclos, estabelece uma relação entre os modelos, ficando o mesmo assim configurado:

1 ° Ciclo (Pré-Escola à 3ª série): Ciclo de Organização da identificação dos dados da realidade;

2 ° Ciclo (4ª à 6ª série): Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento;

3 ° Ciclo (7ª à 8ª série): Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento;

4 ° Ciclo (1ª à 3ª série - Ensino Médio): Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento;

- f) defende o prevalecer da Diretividade Pedagógica (no sentido difundido por George Snyders). Cabe ao professor explicitar *a priori* a intencionalidade de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra. Ao contrário, é Diagnóstica (parte de uma “leitura”/interpretação da realidade, de uma determinada forma de estar no mundo), Judicativa (estabelece juízo de valor) e Teleológica (é “ensopada” de metas, fins a alcançar). Tal ação pedagógica tem no conhecimento sobre a realidade, manifesta pelo aluno, o seu ponto de partida. Como seu horizonte de trabalho pedagógico, tem o de qualificar o conhecimento do aluno sobre aquela mesma realidade — no sentido de dotá-lo de maior complexidade —, de tal forma que ela, Realidade, é a mesma ... e é diferente!;
- g) privilegia a avaliação do processo *ensino-aprendizagem*.

Os limites do quadro das Teorias da Educação Física acima traduzido são vários. Certamente merecerá — como já vem merecendo — análises que checarão sua fidedignidade e validade. Não obstante, tem o mérito — também já checado — de aglutinar a produção teórica relacionada às investidas de índole

pedagógica, propiciando uma forma bastante interessante de aproximação da temática, notadamente para os em processo de iniciação²⁰⁵.

As transformações na prática pedagógica da educação física já se fazem ouvir para além do *mundinho* acadêmico. Em sua edição de outubro de 1997, a revista do ensino de primeiro grau NOVA ESCOLA trouxe estampada em sua capa a chamada para a matéria Nova Educação Física transpira menos e pensa mais²⁰⁶, a qual convida os leitores a buscarem em suas páginas, a reportagem intitulada Mude as regras do Jogo, que aponta para a existência de “*uma nova geração de professores (colocando) as aulas tradicionais no banco de reservas e implantando práticas que tornam os debates e as pesquisas tão importantes quanto o domínio de bola*”²⁰⁷. Assinada por Carlos Fioravanti, o texto convida a uma viagem por diversos Estados brasileiros nos quais identifica experiências inovadoras no universo pedagógico da Educação Física. Assim, de Uberlândia, MG, a São Luis do Maranhão, passando ainda por Recife, PE, São Paulo, SP e Florianópolis, SC, somos levados a manter *contatos imediatos* com experiências concretas afirmativas da existência de parâmetros histórico-sociais norteando a ação pedagógica da Educação Física, no lugar daquele por nós tantas vezes aqui já mencionado.

Incentivando-nos a “*conhecer melhor a nova pedagogia*”, Fioravanti faz referência ao livro Metodologia do Ensino de Educação Física, do *Coletivo de Autores*, e do Visão Didática da Educação Física: Análise Crítica e Exemplos de Aulas, do *Grupo de Trabalho UFPE-UFSM*, o segundo — mais antigo do que o

²⁰⁵ Já me reportei a esse Quadro em algumas outras oportunidades, como por exemplo no artigo *Classes de Aceleração: Uma Proposta Pedagógica para a Educação Física*, já citado neste espaço. Também fiz referência a Quadro no depoimento concedido ao Professor Amarílio Ferreira Neto, traduzido em artigo por ele elaborado denominado *O Contexto de Construção do “Educação Física no Brasil: A História que não se Conta”*, anteriormente mencionado. Dele venho fazendo uso em cursos e palestras, obtendo bons resultados.

²⁰⁶ Conforme Carlos Fioravanti, *Mude as Regras do Jogo*. Revista Nova Escola, outubro de 1997, pp. 40 - 45.

²⁰⁷ Conforme Carlos Fioravanti, obra citada, p. 40.

primeiro — trazendo indicativos daquilo que se traduziria mais tarde na síntese provisória expressa pelo Coletivo de Autores.²⁰⁸

Poderíamos — a esta altura do trabalho — ficarmos com a impressão de que a institucionalização da Educação Física enquanto área acadêmica, seria por si só a responsável por esse considerável acúmulo de produção teórica. No entanto, longe de considerarmos o espaço acadêmico/universitário monoliticamente, somos levados a percebê-lo em seu caráter contraditório. Soa, então, desafiador, darmos à inserção da educação física no espaço universitário, um sentido realmente consonante com o caráter crítico que nele deve prevalecer. Em artigo denominado *Do Nhenhêném À Teoria Da Prática*²⁰⁹, assim me reporte ao assunto: “Como as instituições de ensino superior responsáveis, hoje, por aproximadamente 150 cursos superiores de educação física que, literalmente, descarregam no mercado de trabalho aproximadamente 10 mil novos profissionais por ano, vêm respondendo a esses desafios? Como vêm tratando elas, a questão da educação física, matéria curricular integrante dos currículos plenos... Do final dos anos 70 para cá, ela vem consolidando-se enquanto área acadêmica. Implantou e implementou seus programas de pós-graduação strito sensu, primeiramente em nível de mestrado e, a partir dos anos 90, de doutorado, os quais são responsáveis por uma quantidade significativa de dissertações e teses, mais aquelas do que estas, defendidas. A partir da segunda metade dos anos 80, por conta de ‘movimentos’ já identificados (...), passamos a conviver com propostas pedagógicas dos mais distintos matizes, que ampliaram

²⁰⁸ Dois outros trabalhos estão na base do publicado pela Editora Cortez. O primeiro denomina-se *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: Núcleo Comum, Educação Física*, por mim desenvolvido junto ao *Projeto Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes*, coordenado e executado nos anos de 1987 e 1988 pela PUC/SP, e financiado pela *Secretaria de Ensino de 2º Grau do MEC*; o segundo — que teve esse primeiramente citado como uma de suas referências, chama-se *Proposta Curricular em Educação Física*, elaborado pela *Secretaria do Estado da Educação de Pernambuco*, por ocasião do governo Arraes (1988).

²⁰⁹ Esse artigo foi escrito devido participação no Seminário *Educação Física Escolar: Tendências e Desafios dos anos 90*, realizado em agosto de 1995 na cidade de São Paulo, sob os auspícios do Núcleo de Estudos e Debates em Educação Física — NEDEF — e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - Seção São Paulo, publicado pelo primeiro em seu Caderno de Debates, pp. 21 - 32. Posteriormente foi incluído na Coletânea *Política Educacional e Educação Física*, já aqui mencionado.

significativamente o leque de possibilidades de tratamento dessa disciplina pedagógica, fazendo-nos supor que os seus dias de apêndice da educação escolar estariam contados, à medida que germinaria, tanto no ambiente universitário quanto no das escolas de 1º e 2º graus, um salutar ambiente de debate e reflexão coletiva acerca de sua ação pedagógica. Pobre engano! Por mais paradoxal que possa parecer, deparamo-nos com a existência de um quadro caracterizado por uma gritante aversão ao debate político-filosófico-pedagógico em nossa área. Domina em nosso meio, apoiado em uma compreensão de sociedade organicamente harmoniosa, um sentimento altamente refratário ao embate acadêmico, por traduzi-lo como espaço de explicitação de diferenças e divergências que não se coadunam com a percepção de sociedade acima mencionada. Posições contrárias essas que se configuram por conta da visão de mundo presente hegemonicamente, como manifestações patológicas de desarranjos organizacionais. Foge-se do debate como o diabo foge da cruz! Ambiguamente, defende-se o pensamento plural, busca-se construir práticas consensuais desde que, essa pluralidade, não macule a ordem estabelecida e o consenso seja obtido em torno do pensamento dominante, comprometido com a manutenção do status quo. Busca-se a *paz dos cemitérios*. Reveste-se a estrutura administrativa acadêmica de mantos protetores, impermeáveis a dúvidas ou questionamentos. Nela, todos reinam absolutamente, cada departamento constituindo-se num todo maior e independente, cada docente dentro dele também livre para cuidar de seus próprios interesses, reagindo intempestivamente quando, *camaleonicamente* travestidos de progressistas, são flagrados em práticas conservadoras, quando não reacionárias...²¹⁰.

Como podemos perceber vários são os desafios que nos espreitam, como também variadas são as suas características. Uns, de natureza predominantemente político-pedagógica, nos remetem de pronto à questão da socialização do conhecimento produzido em nossa área. Torna-se imperioso fazê-lo chegar tanto aos cursos responsáveis pela formação dos profissionais de educação física — aproximadamente 150 cursos superiores — quanto àqueles

²¹⁰ Conforme Lino Castellani Filho, obra citada, pp. 76 -77.

professores já integrantes das redes de ensino, as quais, desatentas (para se falar o mínimo) quase nada investem na *formação em serviço* de seus quadros. Neste particular, urge chamarmos a atenção de nossa academia, muito mais preocupada com as formalidades do rigor científico, banalizando-o, do que com a imperiosa necessidade de intervenção qualificada e conseqüente na nossa realidade educacional, abrindo e preservando espaços de debate e reflexão crítica em torno das questões nela presentes.

O CBCE como espaço de resistência à reaglutinação das forças conservadoras na Educação Física

Dentro desse quadro, ganha importância o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte — CBCE — como espaço vitalizador e explicitador da nossa capacidade de resistência à avalanche neoliberal que assola a sociedade brasileira em geral e nossa área em particular. Entidade científica com 20 anos de existência²¹¹, reflete em sua história a luta — em seu interior, vitoriosa — dos setores comprometidos com princípios balizadores de ações voltadas para a defesa da tese de que os recursos públicos destinados ao financiamento da pesquisa em educação física sejam alocados com transparência e eivados de sentido público, a partir da observância de critérios técnicos ancorados no conceito de relevância social e não os de ordem política privilegiadores de castas que — de mãos dadas aos poderosos de sempre — apropriam-se da coisa pública, dela fazendo uso privado.

Mas não só. Encontra-se também articulado ao redor do CBCE o foco maior de resistência à reaglutinação das forças conservadoras intestinas à educação física, rearticulação essa motivada pela bandeira da *Regulamentação da Profissão*. Em artigo intitulado *Teses Acerca da Questão da Regulamentação*

²¹¹ O CBCE foi fundado em 17 de setembro de 1978. O estudo mais aprofundado sobre ele é de autoria da Professora Fernanda Paiva, tendo sido realizado por ocasião de seu mestrado e posteriormente traduzido em livro denominado *Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, publicado em 1994 pela editora da Universidade Federal do Espírito Santo.

da *Profissão*²¹² defendo, na tese primeira, que “o movimento pela regulamentação reflete a tentativa de retomada de espaço político pelos setores conservadores da educação física”, construindo a linha argumentativa que passo a reproduzir:

“A *FBAPEF* — Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física — foi reativada em 1984, por esforços desenvolvidos pela *Subsecretaria de Esporte Para Todos (EPT)* da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação — *SEED/MEC*, com o intuito maior de aparelhá-la, e às *APEFs* — Associações de Professores de Educação Física — com vistas a viabilizar um novo impulso ao *Movimento EPT* que, àquela altura, já dava sinais bastante significativos de esgotamento. Dada a inviabilização do nome do Professor Inezil Penna Marinho para a sua presidência — que traria uma simbologia toda própria à sua refundação, haja vista ter sido ele seu fundador e primeiro Presidente, por volta dos anos 40 — foi eleito o então Presidente da *APEF* de São Paulo, Professor Walter Giro Giordano, para o cargo.

Se o aparelhamento das *APEFs* e da *FBAPEF* pelo *EPT* não surtiu o efeito almejado, acabou propiciando o encaminhamento por parte daqueles setores, da *bandeira da Regulamentação da Profissão*. Naquele mesmo ano de 1984, assistimos, na *Escola de Educação Física da USP*, por ocasião das comemorações dos 50 anos daquela Universidade, um grande debate em torno desse tema, tendo o Professor Walter como um de seus organizadores/coordenadores. O *Movimento pela Regulamentação* naquela ocasião deflagrado, culminou com a aprovação do Projeto de Lei pelo Congresso Nacional na segunda metade dos anos 80, em plena Nova República, numa dinâmica de votação centrada no esforço concentrado de votos das lideranças partidárias, mas com o veto do Presidente Sarney, já ao final de seu governo, haja vista prevalecer no Ministério do Trabalho — que tinha à sua frente Almir Pazzianotto, interlocutor respeitado e reconhecido pelos setores de esquerda — posicionamento contrário à tese da reserva de mercado profissional.

²¹² Esse Artigo integra a coletânea Política Educacional e Educação Física, aqui já citada, localizando-se às páginas 83 - 93. Organiza-se sob a forma de oito teses, das quais me reportarei tão somente à primeira.

Tal fato — articulado a outros vinculados a desavenças havidas no interior do próprio setor que assumiu a direção da *FBAPEF*, naqueles anos, trouxe como consequência o esvaziamento da luta daqueles que estavam à frente das *APEFs* e *FBAPEF* que, com a derrota de sua grande bandeira, passaram a não mais ver sentido em suas ações. Paralelamente, desde 1985, por ocasião do *VI ENEEF* — Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física — realizado em João Pessoa, PB, assistíamos à configuração de um grupo de resistência àqueles setores conservadores que — sob o título de *OPOSIÇÃO À FBAPEF* — passou a desencadear uma forte pressão junto à Direção daquela Entidade, a qual acabou encetando a sua vitória no *Congresso Brasileiro de Educação Física* do ano de 1989, realizado em Florianópolis, SC. Naquele Congresso, o mencionado grupo elegeu-se para a direção da Entidade sem que a *situação* apresentasse resistências ao intento, sequer registrando chapa para o processo eleitoral.

Todavia, já naquela época, colocava-se no debate a pertinência da luta no interior das *APEFS E FBAPEF*, ganhando espaços significativos a tese de que ela deveria se dar no universo das lides maiores dos Trabalhadores da Educação (*CNTE, SINPRO...*) e da Classe Trabalhadora (em suas instâncias partidárias, predominantemente). Somava-se a esse entendimento, a necessidade — advinda dos resultados das eleições de 1989 — de assumir os trabalhos em governos municipais administrados pelos Partidos de esquerda vitoriosos nas urnas, com vistas à implementação de ações políticas direcionadas à vitalização do conceito de cidadania associada à concepção de um governo popular e democrático. Presenciávamos, também naquele período, toda uma ação engendrada no espaço universitário voltada para a consolidação da educação física enquanto área acadêmica, tudo isso contribuindo, enfim, para um novo esvaziamento do espaço das *APEFs* e *FBAPEF*, configurador do esfacelamento dessa estrutura, bastante evidente na primeira metade dos anos 90.

Pois foi nesse vácuo que os setores conservadores voltaram a cerrar fileiras por espaço político. Em dezembro de 1994, no *8º Congresso Brasileiro de Educação Física*, realizado em Brasília, DF, numa plenária bastante esvaziada por

conta das razões acima explicitadas, deliberou-se pela deflagração do *Processo de Regulamentação já!* acoplada a um cronograma a ser implementado pela Diretoria da *FBAPEF* eleita naquele evento. Composta majoritariamente por diretores comprometidos com o Governo Cristovan Buarque (eleito naquele mesmo final de ano para o período 1995/98), a diretoria não consegue arcar com as tarefas da entidade e, em meados do primeiro semestre de 1995, é surpreendida com a notícia da tramitação no Congresso Nacional, do *PL nº 330/95*, de autoria do deputado Eduardo Mascarenhas (PSDB).

Tal Projeto tem sua origem em uma articulação desenvolvida pela *APEF/RJ*, na pessoa de seu Presidente, Professor Jorge Steinhilber, adversário histórico do grupo *OPOSIÇÃO À FBAPEF* e de trajetória política associada a princípios — e grupos — retrógrados no espectro da educação física brasileira. Significa a percepção de que, através da bandeira da Regulamentação, abriu-se novamente espaço para que aqueles setores afastados da cena política da educação física brasileira, desde o final dos anos 80, voltassem a ela de forma avassaladora, valendo-se para tanto do vazio encontrado nas instâncias já mencionadas e do sentimento de perplexidade existente em nossa sociedade, face à crise estrutural do emprego motivada pelas políticas neoliberais postas em operação pelo governo FHC.

Assim, o Movimento pela Regulamentação reflete, em última instância, a possibilidade concreta visualizada por setores da educação física, situados no campo de centro/centro direita, de voltarem ao cenário político da categoria. Não temos dúvidas que, aprovada a Regulamentação, os setores que historicamente a defendem, açodadamente buscarão ocupar os Conselhos — Federal e Regionais — de educação física a serem constituídos por força da lei, com o intuito de fazerem-nos funcionar de conformidade com a ótica que os caracteriza, utilizando-os como instrumento de imposição de suas concepções conservadoras de sociedade, bem como — e não tenham dúvidas disso — de deles servirem-se como espaços privilegiados para implementação de seus projetos políticos pessoais e particulares.

A presença, dentre eles, de alguns poucos profissionais historicamente comprometidos com as posições progressistas, reflete, a meu ver, equívoco de avaliação. Entendem a necessidade de se desmitificar a figura dos *Conselhos* que adviriam com a aprovação do Projeto de Regulamentação, vistos idealizadamente por muitos como a grande panacéia para os males que acometem a educação física brasileira. Segundo acreditam, ao constatarem a inoperância dos Conselhos na resolução dos problemas existentes, aqueles que os mitificam passariam a perceber que os determinantes do quadro são outros, não passíveis de serem enfrentados e resolvidos por aquelas instâncias. O que parece não perceberem é o significado do Conselhos em mãos de profissionais imbuídos de valores conservadores, o que certamente se daria dada a correlação de forças constituída a partir dos elementos acima mencionados.”

Dito e feito. O constrangedor espetáculo encenado pelos adeptos da Regulamentação da Profissão, no segundo semestre de 1998, por conta da sua aprovação no Congresso Nacional, fizeram por confirmar as suspeitas por mim levantadas em várias ocasiões — dentre as muitas existentes, em que o assunto esteve na ordem do dia — e expressas no libelo *Regulamentação da Profissão: The Day After*, elaborado visando participação em um dos eventos em que abriu-se espaço para sua discussão²¹³. Vamos a ele:

“A aprovação do PLS nº 33/98 — PL nº 330/95 na casa de origem — e a subsequente sanção presidencial, em 1º de setembro de 1998, originária da *Lei nº 9.696 — que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física* — foi ao mesmo tempo uma demonstração de capacidade de articulação política dos defensores da Regulamentação e outra, inequívoca, de inexistência de ação política concatenada por parte daqueles que a ela se opunham.

²¹³ Refiro-me à *Semana Acadêmica da Educação Física* promovida pela *Faculdade de Educação Física da Unicamp*, no período de 02 a 06 de novembro de 1998. Dois meses antes, em setembro, a *Seção São Paulo do CBCE* realizou um debate em torno das possíveis consequências da então recente aprovação da Lei da Regulamentação da Profissão. Sobre o mesmo tema, também vi-me envolvido nos meses de setembro e outubro daquele ano, em debates suscitados por iniciativas

Com efeito, já no artigo *Teses acerca da Questão da Regulamentação da Profissão*, dizia eu na oitava tese que

‘somente uma ação articulada dos setores que se opõem à idéia da Regulamentação (poderia) fazer frente ao Movimento Nacional pela Regulamentação do Profissional (sic) de Educação Física’. “Não temos dúvidas — argumentava — de que segmentos representativos das esferas acadêmica e sindical contrários à Regulamentação (precisariam) urgentemente — se (desejassem), de fato, contraporem-se aos esforços pela Regulamentação — organizarem-se e definirem uma ação articulada junto ao Congresso Nacional, à comunidade da área e à sociedade em seu conjunto, de modo a impedir que o Movimento aludido (saísse) vitorioso da contenda’. E concluía: ‘Devemos registrar que no universo das regras do jogo hoje existente em nossa sociedade — malgrado sabermos que muitas das vezes regras foram e são construídas em situações de favorecimento de um *time* em detrimento do outro —, é legítimo o posicionamento por este ou aquele entendimento, desde que sejam utilizados mecanismos que não deponham contra princípios intrínsecos à uma sociedade que se deseja justa e democrática.’

Não houve articulação por parte daqueles que resistiram à idéia da Regulamentação que viesse a resultar em um grau de mobilização compatível com o exigido pela situação enfrentada. Somente a sua inexistência pode explicar, por mais bem intencionadas que tenham sido, tanto a fragilidade das emendas ao Projeto de Lei colocadas (não sabemos por quem) nas mãos do Senador Suplicy — por ele não apresentadas quando da sua votação no Senado —, quanto a da carta encaminhada aos congressistas pela Confederação dos Trabalhadores da Educação, *CNTE*, dotadas — emendas e carta — de uma linha de argumentação bastante débil, jamais utilizada se construída de forma articulada.

Pois foi, a nosso ver, a desarticulação por parte dos opositores à idéia da Regulamentação, a maior responsável pelo espaço político conquistado pelos

seus defensores, que muito bem souberam tirar proveito da situação, dando a ela uma visibilidade muito maior do que aquela por ela de fato alcançada junto aos profissionais da educação física, fazendo valer o ditado popular de que *o repetir incessante de uma mentira faz com que ela alcance status de verdade!* Não foi, portanto — como quis nos fazer crer o coordenador do *Movimento Nacional pela Regulamentação do Profissional (sic) de Educação Física*, em missiva datada de 3 de Setembro p.p. —, a consistência dos argumentos utilizados pelos defensores da Regulamentação (e muito menos a inconsistência daqueles utilizados pelos que a ela se opunham), a responsável pela vitória daquela tese, mas sim a tenacidade de sua defesa, embora, na maioria das vezes, realizada de forma ideológica identificada por completo ao sentido do *falseamento da realidade* emprestado por Marx ao conceito de ideologia.

Constatada a aprovação da lei em apreço, não nos cabe ficar lamentando o episódio, mas sim buscarmos a compreensão das conseqüências que dela poderão advir. Nesse sentido, um primeiro olhar sobre o texto legal nos leva a algumas considerações.

Logo de início, salta-nos aos olhos o teor do inciso III do artigo 2º: *“Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física, os seguintes profissionais (...) III - Os que, até a data do início da vigência desta lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física”*. Os incautos que se deixaram ludibriar com afirmações denunciadoras da presença dos leigos no mercado, identificando-os com aquilo que de mais desqualificável poderia existir em termos de atuação profissional, não poderiam supor que a lei, no lugar de os expulsarem desse “nosso” espaço, forneceria amparo legal a essa presença, autorizando o *Conselho Federal* a apenas nominar o tipo de documento atestatório do vínculo aludido no inciso em questão, haja vista que as atividades mencionadas encontram-se discriminadas no artigo seguinte. Em certa medida, a lei corrige uma injustiça, pois dá tratamento isonômico à desqualificação dos leigos e à dos possuidores de diplomas, pois

estes não podem ser considerados, em si mesmos, configurativos de competência profissional! Quanto à sua presteza, apoia-se ela no princípio jurídico do caráter não retroativo da lei a não ser quando em benefício do réu, o que a faz, neste caso, ter efeito *ex tunc* e não *ex nunc*.

Com relação às atividades próprias dos profissionais de educação física, explicitadas no artigo 3º, nos parece óbvio que o grau de detalhamento observado é deveras preocupante pelo sentido limitante que faz por assumir, em um momento no qual as transformações no mundo do trabalho indicam alterações substantivas nesta virada de século, engessando o espaço de intervenção laboral dos profissionais de educação física ao ali citado, fadando-os a ingressarem no 3º milênio com os pés cimentados no 2º! Ainda no concernente à essas atividades, a lei não tem a força — como muitos foram levados a acreditar — de alterar as relações de poder existentes, por exemplo, entre os médicos e os profissionais de educação física, de modo que não será por seu intermédio que eles deixarão de prognosticarem receitas de atividades físicas a serem aplicadas pelos seus auxiliares, não precisamos dizer quem.

Também a lei não dá conta de legislar sobre as condições a serem observadas para a propriedade de estabelecimentos comercializadores das práticas corporais, como se caracterizam as academias, clubes e afins. Mais do que óbvio, pois qualquer pessoa pode ser proprietária de empresas comerciais. Acontece que ao longo do embate pela Regulamentação, fez-se alusão, de forma sutil e na maioria das vezes, subliminar, à possibilidade dela vir a impedir que os donos das academias, entre outros estabelecimentos, fossem pessoas de *fora da área*, apenas preocupadas com os lucros que poderiam auferir da exploração da atividade comercial centrada nas práticas corporais e da exploração da força de trabalho do profissional da educação física. Assim, também não lhe compete definir piso salarial e outras questões relativas às condições empregatícias pois, diferentemente do que foi deixado *no ar*, sua ação não tem conotação sindical.

No meio de tantos *não dá conta*, por que tanto esforço pela Regulamentação? Ora, porque ela atribui poder político — respaldada em sólida

base financeira — a quem detiver o controle dos Conselhos regionais e federal! Assim sendo, não temos motivos para abrimos mão da essência da primeira tese contida no texto já citado:

“O movimento pela regulamentação reflete a tentativa de retomada de espaço político pelos setores conservadores da educação física”.

O que vimos assistindo nos últimos dias é um desavergonhado açodamento por parte daqueles que, tendo nos Conselhos a possibilidade de fazer valer suas intenções de reocuparem o terreno perdido no interior da educação física, buscam sofregamente tê-los sob seus domínios. Para tanto, não se inibem em fazer criar e ressurgir das cinzas, da noite para o dia, uma gama de associações de profissionais de educação física. O prazo para comprovação de suas existências — 04 de novembro — foi estabelecido por ocasião do *ENAF*, realizado em Poços de Caldas, em outubro p.p., ocasião em que *“renovou-se”* a direção da *FBAPEF*. Tais Associações, remoçadas, vêm — salvo honrosas exceções —, com enorme celeridade, arregimentando amigos aos quais, em reuniões aligeiradas, transformam em seus delegados dotando-os de poderes para representá-las na assembléia convocada para a eleição dos 18 membros da Diretoria do Conselho Federal — 08/11/98 - Rio de Janeiro, RJ —, com o fito de ratificar a *Chapa* já devidamente montada por seus mandatários — cuja composição poderá até nos surpreender (!) com figuras ligadas ao setor patronal —, dando ao espetáculo ora sendo encenado a configuração de uma verdadeira ópera bufa!²¹⁴

Neste particular soa hilária a fórmula encontrada pelo presidente da *FBAPEF* de — ao apontar o perfil dos conselheiros, em carta endereçada ao Dirigente (sic) de curso superior de Educação Física datada de 21 de setembro p.p. — nos lembrar a todos que *‘os Conselhos não terão ingerência sobre a área do ensino, a área formal (sic)’*. Fazendo uso da típica *conversa para boi dormir*,

²¹⁴ Realmente, a composição da Diretoria do Conselho Federal, efetivada na reunião do dia 8 de novembro, traz em seu bojo os nomes dos professores Flávio Delmanto e Gilberto Bertevelo, respectivamente Diretor da Faculdade de Educação Física da FMU e Presidente do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Física — cuja existência legal é questionada —

alude ao fato de que *‘o setor da educação, em qualquer nível, é regido por legislação própria, (e que) a formação acadêmica, os currículos, o perfil dos egressos das respectivas escolas são competência das instituições de ensino, de acordo com a lei 9.394/96’*, abrindo brecha para dizer que, *‘desta forma, o perfil dos conselheiros deve ser o de profissionais com experiência, vivência e conhecimento na área não formal, principalmente ser (sic) este o segmento vinculado aos Conselhos Profissionais’*, dando, assim, um *chega prá lá* nos profissionais de educação física que exercem suas atribuições no setor do sistema educacional de educação Básica e Superior.

O quadro acima descrito ganha ares de tragédia quando nos atentamos para o fato de caber aos que lançam mão de mecanismos espúrios como os que vimos presenciando — ressaltados aqueles que, dotados de puros e bons propósitos, não se dão conta do que vêm ocorrendo ao seu redor — a definição, em breve, do quadro de ética a ser observado pelos profissionais da área!

Por menor que seja a nossa capacidade de intervenção nesse desolador momento, não podemos nos calar diante do que vimos presenciando! Não foi para isso que tanto lutamos ao longo desses anos! Não são esses os valores éticos que desejamos ver prevalecendo em nossa sociedade! Sabemos que muito temos a construir na busca de uma educação física comprometida com a construção de um ordenamento social justo e democrático, e que são muitos os campos que solicitam nossa imediata e incisiva presença. No entanto, não podemos permitir que o construído a duras penas ao longo de anos de muito trabalho, ruja por terra motivado pelo recrudescimento de práticas que desejávamos alijadas de nosso meio.

Por fim insistimos na tecla que aponta para a direção da educação cidadã como a via plausível para a definição de valores inerentes à cultura corporal do homem e da mulher brasileiros que venham a se sintonizar com o projeto histórico que, intransigentemente, defendemos. Dessa forma, ratificamos o que expressamos na

segunda tese do artigo anteriormente elaborado acerca desta temática, com o qual fechamos este libelo:

“(apoiamo-nos numa visão dinâmica de sociedade, para a qual) a sociedade está em constante processo de transformação, sendo o confronto entre os distintos interesses das classes sociais constitutivas da textura social, o motor de sua história. Assim, entendemos estar na própria capacidade organizativa dos distintos setores sociais, a possibilidade concreta e objetiva de fazerem valer seus direitos, dentre eles o de receberem de áreas profissionais diversas, serviços de qualidade. Leis e regulamentos existiriam, desta forma, como ratificadores daquilo que reconhecemos como direito inerente ao pleno exercício da cidadania.”

Parece ficar evidente que a ausência de instâncias e mecanismos de articulação das iniciativas mobilizadoras eivadas de flama oposicionista e de resistência, em torno de questões como as que apresentamos — pois até pela simples omissão a mobilização em torno de causas corporativas, conservadoras e ao mesmo tempo sintonizadas com o discurso oficial, encontram campo fértil para proliferarem a rodo — surge como um dos principais obstáculos a serem superados no âmago da educação física, para que ela possa dar vazão ao seu potencial crítico e transformador.

Seja no CBCE, no Partido Político ou no nosso local de trabalho — faculdade, escola, clube, administração pública... — enfim, seja lá onde for, devemos estar cientes de que é no nosso cotidiano que podemos e devemos construir as condições objetivas, — na extrapolação dos limites impostos pelas reformas educacional e política imperantes — tanto para a superação da forma atual de ser da educação física, quanto — num alargar de horizonte — da forma de organização social brasileira o que, em última instância, defendemos e almejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, Valter. "Educação Física: a busca da autonomia pedagógica". In Revista da Fundação de Esporte e Turismo do Paraná. Curitiba, PR, 1 (2), pp. 12-19, 1989.
- _____. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre, RS, Editora Magister, 1992.
- CARMO, Apolônio Abadio do. "Congresso Nacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: A arte da inflexão". Uberlândia, MG, Universidade Federal de Uberlândia, mimeo., 1996.
- _____. "Educação Física e a Nova Lei de Diretrizes e Bases: Subsídios para a Discussão". In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE, 10 (1), pp. 10-18, set/1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. "Classes de Aceleração: Uma Proposta Pedagógica para a Educação Física". In CASTELLANI FILHO, Lino. Política Educacional e Educação Física. Campinas: Autores Associados, 1998, pp. 53 - 70.
- _____. "Do Nhenhenhém À Teoria Da Prática". In CASTELLANI FILHO, Lino. Política Educacional e Educação Física. Campinas: Autores Associados, 1998, pp. 71 - 81.
- _____. "Teses Acerca da Questão da Regulamentação da Profissão". In CASTELLANI FILHO, Lino. Política Educacional e Educação Física. Campinas: Autores Associados, 1998, pp. 83 - 93.
- _____. Educação Física no Brasil: A História que não se Conta. 4ª Edição, Campinas, SP, Editora Papirus, 1994.
- _____. "Pelos Meandros da Educação Física". In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE, 14(3), pp. 119-125, mai/1993.
- _____. Educação Física: Diretrizes Gerais para o ensino de 2º Grau - Núcleo Comum. Brasília, DF, Editora MEC, 1988.
- _____. "A (des) caracterização profissional-filosófica da educação física". In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE, 4 (3), pp. 95-101, mai/1983.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (org.). Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, RS, Sedigraf, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 5ª Edição, São Paulo, SP, Editora Cortez, 1998.

FACCIONI, Victor. "Esportes nas Escolas e Olimpíadas". In Jornal Correio do Povo, Porto Alegre, RS, 4/12/1994.

FIORAVANTI, Carlos. "Mude as Regras do Jogo". In Revista Nova Escola, outubro de 1997, pp. 40 - 45.

LENHARO, Alcir. Sacralização da Política. Campinas, SP, Editora Papirus, 1986.

LYRA FILHO, João. Introdução à Sociologia dos Desportos. 3ª Edição, Rio de Janeiro, RJ, Editora Bloch, 1974.

PAIVA, Fernanda. Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória, ES, CEFD/UFES, 1994.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação - LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1997.

SEED/MEC. Uma nova Política para o Desporto Brasileiro: Esporte Brasileiro - Questão de Estado - Relatório Conclusivo. Brasília, DF, Editora MEC, 1985.

SOARES, Carmen Lúcia. "Educação Física Face a nova LDB". In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE, 11 (1), pp. 25-28, set/89.

_____. "Carta aos membros do CBCE". In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE, 10 (3), pp. 48-49, mai/1989.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. "O Ensino de Educação Física em face da Nova LDB". In COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (org.). Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, RS, Sedigraf, pp. 121-141, 1997.

IV - À GUIA DE CONCLUSÃO

“O risco é o governo acomodar-se à mediocridade do gerenciamento da recessão, abrindo mão dos desafios de formulação e execução de políticas de desenvolvimento. Essa é a questão a ser resolvida”

(“O Fim é só o começo”. Editorial - Folha de São Paulo - 03/12/98)

“Não fui eleito para ser o gerente da crise. Fui escolhido pelo povo para superá-la”
(Presidente Fernando Henrique Cardoso - Discurso de Posse - 2º mandato - 01/01/99)

“Acumulam-se indícios de que Fernando Henrique Cardoso não será, nesse primeiro trimestre, mais do que o gerente da crise de seu governo anterior, condição que o presidente rechaçou em seu discurso de posse. Mas, ainda pior que ver reduzida a Presidência da República apenas à administração de dificuldades em série, é o fato de que FHC tem hoje ainda menos controle sobre a crise do que em momentos do seu primeiro mandato. Ter condições de gerenciar tamanha crise talvez

seja mais do que o presidente possa agora aspirar”

(“Gerente da Crise”. Editorial - Folha de São Paulo - 06/01/99)

Se as urnas não corresponderam — pelo menos em sua totalidade — às expectativas de Emir Sader, que em artigo aqui já mencionado²¹⁵ demonstrava confiar que elas, *“embora condicionadas pelos milionários gastos governamentais e pela manipulação marqueteira (...)”, com as ruas e os campos* demonstrariam nas eleições que se avizinhavam, a aposta brasileira — tal e qual aquela encetada pelos franceses, britânicos e mexicanos — *“por um governo pós-neoliberal, que recoloque as questões sociais e da democracia política como prioridades nacionais”*, tampouco o país presente neste início de 2º mandato de FHC se aproxima daquele que ele chegou a apontar em 1995, quando então, o mundo lhe sorria. O azar dele, ainda segundo Sader foi *“Collor não ter realizado o trabalho mais sujo do neoliberalismo, como aconteceu no Reino Unido com Thatcher e no EUA com os 12 anos de governos republicanos”*. Agora, de volta aos braços do FMI, encontra-se no pior dos mundos, aquele em que até seus aliados contumazes demonstram insatisfação. O jornal *O Estado de São Paulo* trás estampada na primeira página de sua edição de 02 de janeiro deste ano de 1999, a manchete *“FHC assume com discurso banal”* acompanhada de matéria também presente na sua folha de rosto na qual diz que *“com um discurso de extraordinária banalidade — quase o de um turista accidental — o sociólogo Fernando Henrique Cardoso assumiu ontem a Presidência para um segundo mandato, deixando na*

²¹⁵ Conforme Emir Sader, *Brasil 1997: Mais ou Menos democrático?* *Folha de São Paulo*, 17/07/97. P. 1/3.

mente e no coração de seus eleitores uma boa dose de perplexidade e a dúvida sobre a possibilidade de ele cumprir a promessa de levar o país à estabilidade com crescimento.”

Pois tal dúvida e perplexidade não habitavam, já há um bom tempo, os humores dos mais críticos. Celso Pinto, colunista da Folha de São Paulo, apontava, em 1997, para previsões do FMI como que antecipando o que nos esperava à frente. Em artigo publicado sob o título Mensagens de Hong Kong²¹⁶, ao reportar-se ao documento do FMI Perspectivas da Economia Mundial, dizia haver nele uma mensagem em código, portanto não explícita, ao Brasil. Segundo suas palavras, *“ao prever um déficit em conta corrente no Brasil equivalente a 4.5% do Produto Interno Bruto neste ano de 1997 e 5% no próximo, o Fundo colocou o país numa liga pouco invejável. Até o ano passado, o governo brasileiro citava o fato de 20 países, entre 64 listados pelo FMI, terem déficits em conta corrente superiores aos do Brasil como prova de que não havia nada a temer. Não mais. Dos 64 países listados, apenas 7 devem ter um déficit superior ao do Brasil neste ano. (...) Desses, 4 sofreram ataques especulativos e tiveram que desvalorizar suas moedas. (...) Ainda mais incômoda é a projeção do FMI para o próximo ano. Entre os mesmos 64 países, apenas 4 teriam déficits superiores aos do Brasil, dos quais dois que já passaram por desvalorização.”* E conclui se valendo das palavras do diretor-gerente do FMI, Michel Camdessus, em entrevista concedida à imprensa, lá em Hong Kong, de onde vem a mensagem cifrada traduzida por ele: *“Acredito fortemente que nesse mundo globalizado ninguém tem mais direito de cometer erros.”*

Erros que a Folha de São Paulo apontava em Editorial intitulado Tempo Esgotado, no dia 24 de setembro de 1998, há 10 dias da eleição, ao falar da precisão do diagnóstico da realidade entabulado por FHC, indicando o *“sabor de um balanço de governo às avessas (e incompleto)”* presente no discurso presidencial que — ao deixar claro que os futuros governantes herdariam o legado da tolerância pouco responsável no trato das contas públicas, e que tal conta seria

²¹⁶ Conforme Celso Pinto, *Mensagens de Hong Kong*, Folha de São Paulo, 19/09/97, p. 1/11.

paga com dor pelos cidadãos — *“joga na sombra”*, no dizer do editorial, *“outras causas do endividamento, que em boa parte conduziram o país a uma situação crítica, a qual perdurará se o ajuste da economia se limitar ao imprescindível acerto das contas dos governos (pois) o governo endividou o país para manter um quadro artificial de bonança econômica e estabilidade política”*, afirma, fechando o editorial vaticinando que *“sem restaurar a capacidade produtiva e de competitividade da economia brasileira no exterior, tarefa que o governo descuro, a ameaça à ordem econômica nacional e o sofrimento da população serão duradouros.”*

Pois foi a irresponsabilidade da política econômica do governo, segundo palavras de Aloizio Mercadante em artigo publicado na mesma Folha de São Paulo, *“que conduziu o país para essa situação de concordata. O Brasil está triste, frustrado e assistindo o retorno ao FMI, a recessão econômica e o aumento do desemprego”*²¹⁷, diz o economista e deputado federal petista recém eleito para a legislatura a se iniciar em 1999, como que ratificando prognóstico feito em 1997, quando disse que *“O desemprego em massa, a exclusão social crescente e a violência urbana degradam a qualidade de vida nas grandes cidades. As privatizações aliviam conjunturalmente os graves problemas cambiais e fiscais dessa política econômica e empurra para frente o nosso reencontro com o subdesenvolvimento”*²¹⁸.

Plano Nacional de Educação: Cotejo de projetos

Pois é nesse quadro sócio-político-econômico inquietante — que ao tempo em que aponta para um estado de fragilidade desse governo jamais observada nesses seus anos de mando, indica outra maior do país aos ataques especulativos dos que fazem o jogo da ciranda financeira internacional, e não necessariamente para o fortalecimento dos setores de oposição — que o embate político em torno da perspectiva política orientadora da Reforma do Estado se

²¹⁷ Conforme Aloizio Mercadante, *Pacto pela produção e emprego*. *Folha de São Paulo*, 06/12/98, p.2/11.

dará. Estabelecida as regras, cabe-nos *jogar o jogo*. No entanto, distintamente do sentido ético-político caracterizador do jogo — que não permite que as regras sejam modificadas com ele em andamento, muito menos por apenas um dos contendores —, a forma de jogar até então adotada pelo governo FHC não nos fornece elementos para acreditar que elas não sofrerão alterações a qualquer indício de que o jogo caminhe para um final que o desagrade.²¹⁹

No campo da educação os desafios, incrustados nas disposições transitórias da LDB, pairam ameaçadores. O disposto em seus artigos soa como *música para boi dormir* para muitos que não percebem, neste governo, vontade política para perseguir os objetivos ali estampados. Segundo seu artigo 87º, em 23 de dezembro de 1997 inauguramos a *Década da Educação*. A possibilidade dela se configurar como outra das perdas na história social brasileira é enorme.

Nesse sentido, é com preocupação que assistimos os momentos que antecedem o recomeço do cotejo entre os dois projetos de *Plano Nacional de Educação* — o proposto pelo Executivo e o encaminhado, conforme expressão do Fórum Nacional em Defesa da Educação, pela *Sociedade Brasileira* — que jazem meio que adormecidos no Congresso Nacional, à espera do início do ano legislativo no qual se perspectiva um embate a ser realizado em um quadro de correlação de forças — pelo acima exposto e guardada as ressalvas também lá feitas — menos favorável às hostes governamentais.

²¹⁸ Conforme Aloizio Mercadante, *Globalização e Subdesenvolvimento*. *Folha de São Paulo*, 06/04/97, p.2/5.

²¹⁹ Nada mais exemplificativo do exposto do que as tentativas do Governo, através de sua base parlamentar no Congresso Nacional, de alterar as regras de tramitação das PECs. Não vai longe — e precisamos tê-lo fresco na memória — o episódio em que os Deputados Inocêncio de Oliveira e Luís Eduardo Magalhães, ambos do PFL, deram entrada a Projetos de Resolução (nºs 81/96 e 149/97, respectivamente) destinados a permitir a apreciação de Propostas de Emendas Constitucionais sem a observância do rito ordinário atualmente previsto. A impropriedade ético-política de tais iniciativas levaram, naquela ocasião, o *Conselho Universitário da UNICAMP*, em sua sessão ordinária de 29 setembro de 1997, a aprovar o encaminhamento de *Moção* ao Presidente da Câmara dos Deputados, Michel Temer, na qual manifestava-se “*veementemente contrário a qualquer modificação regimental que alterasse o processo de apreciação de Emendas Constitucionais (...) atualmente em tramitação...Mais do que proteger os Direitos Sociais — dizia a moção — está a proteção ao Estado Democrático de Direito, das Instituições e do devido processo legal inscrito na atual Constituição Federal. Assim, entendemos que o Regimento Interno da Câmara, sob cuja égide iniciou-se a tramitação da matéria, deverá discipliná-la até o seu encerramento*”, concluí.

A idéia de um Plano Nacional de Educação não é nova. Remonta aos idos de 1932, tendo integrado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* como uma de suas exigências voltadas para a introdução da racionalidade científica da educação do país. Surge de novo em 1934, no texto constitucional tendo, contudo, vida breve, dado o advento do Estado Novo, em 1937. Reaparece em 1961 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei nº 4.024*, o que a faz ser objeto de Projeto do Conselho Federal de Educação em 1962, que não vinga em razão do golpe militar de 1964. É retomada na Constituição de 1967, ganhando conotação tecnicista na Lei nº 5.692, de 1971. Se faz presente na *Constituição Cidadã* de 1988, daí derivando seu aporte na LDB de 1996, que fixou nas suas Disposições Transitórias, no *parágrafo primeiro de seu artigo 87º*, o prazo de um ano, a contar da data de sua publicação para que a União o encaminhasse ao Congresso Nacional, “*com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*”²²⁰. Em toda sua trajetória, teve conotações distintas, resumidas da seguinte maneira por Saviani:

“Dir-se-ia que, se no período de 1932 a 1962, descontados os diferentes matizes, o plano era entendido, grosso modo, como um instrumento de introdução da racionalidade científica na educação sob a égide da concepção escolanovista; no período seguinte, que se estende até 1985, a idéia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação.”²²¹

Na *Nova República*, passou-se — ainda segundo Saviani, desta feita citando Kuenzer²²² — “*de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário, para o pólo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização, mas imposto e mantido por mecanismos autoritários.*”²²³

Já no *Brasil Novo* de Itamar Franco, em 1993, foi elaborado o *Plano Decenal de Educação para Todos*. Coordenado pelo MEC e procurando traçar um

²²⁰ Conforme Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394. Aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo Presidente brasileiro dia 20 e publicada no Diário Oficial da União dia 23 daquele mesmo mês.

²²¹ Conforme Dermeval Saviani, *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*, 1998, p.79.

²²² Conforme Angela Kuenzer, *Política Educacional e Planejamento no Brasil: Os Descaminhos da Transição*. In Calazans, M. J. et alii, *Planejamento e Educação no Brasil*. São Paulo, Editora Cortez, 1990.

diagnóstico da situação do ensino fundamental no Brasil, delineando perspectivas, identificando os obstáculos a enfrentar e formulando estratégias para a “universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo”, o Plano, no dizer de Saviani, “ao que parece, foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial (pois) ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal”²²⁴.

A *Exposição de Motivos* do Projeto de *Plano Nacional de Educação* originário do *Executivo* diz representar sua apresentação ao Congresso Nacional, “o ponto culminante de um processo cujo objetivo permanente foi o de dotar o sistema educacional brasileiro de um conjunto de diretrizes e metas que possam orientar e balizar a política educacional do país, com vistas ao resgate de uma dívida historicamente acumulada (...) tendo como eixo norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, (tendo ainda considerado) realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação Para Todos, de 1993, bem como a experiência da atual política educacional do governo de Vossa Excelência, que, pela adoção de várias iniciativas inovadoras e exitosas, indicou alternativas seguras para o estabelecimento das políticas públicas de educação”²²⁵. Saviani, em obra citada, conclui após uma análise do conjunto do documento, “que a proposta de ‘Plano’, se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e,

²²³ Conforme Kuenzer, citada por Dermeval Saviani, p.79.

²²⁴ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p.80.

²²⁵ Conforme Ministério da Educação e do Desporto, *Plano Nacional de Educação*, p. 7.

eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar”.²²⁶

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação elaborado pela *Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação, II CONED*, sistematiza — conforme estampa na sua Apresentação —, “*da forma mais fiel possível, os resultados das discussões realizadas nas diferentes instâncias organizativas, nos diversos eventos programados (I CONED, Seminários Temáticos Nacionais e Locais, Debates etc.) em todo o país, constituindo-se o II CONED na síntese do esforço coletivo de construção do Plano Nacional de Educação, viabilizado nas discussões das mesas-redondas, conferências, apresentação de trabalhos e comunicações e, principalmente nas plenárias temáticas e plenária final*”, possuindo como tarefa inédita, por um lado, o resgate do “*método democrático de construção do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB da Câmara Federal —, derrotado e substituído pela autoritária LDB nº 9.394/96*” e, por outro, “*na medida do possível, recuperar seu conteúdo, em especial aquele que expressa os anseios da maioria da população, recolocando direitos que constam na Constituição Federal de 1988*”²²⁷.

Contendo um substantivo diagnóstico da situação educacional do país, comparada com dados internacionais, dele se valendo para elaborar uma proposta de Plano Nacional com diretrizes, metas e previsão de recursos financeiros para os diferentes níveis e modalidades da educação, o Projeto da Sociedade Brasileira sofre, no entanto, restrições oriundas de setores vinculados ao campo da esquerda — quando, ao colocar-se como um instrumento de luta política e ideológica contra o modelo político implantado pelo grupo hegemônico no poder — exacerba no tom das críticas dirigidas ao Governo FHC, o que lhe empresta uma coloração panfletária que acaba por desqualificar o arrazoado de dados e argumentos que possui, enfraquecendo-o na lide.

²²⁶ Conforme Dermeval Saviani, obra citada, p. 84.

²²⁷ Conforme II CONED, *Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira* -, 1997, p. IX.

É o que pensa, por exemplo, o Professor da Faculdade de Educação da USP, Celso de Rui Beisiegel. Manifestando em palestra proferida na Unicamp²²⁸, situar-se dentre aqueles que se opõem ao projeto político defendido pelo Governo FHC, reportou-se ao Professor da Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Conselho Nacional de Educação, Carlos Roberto Jamil Cury, para quem o Plano Nacional de Educação do MEC traria em seu interior uma contradição entre uma postura realista conservadora, condicionada à política econômica brasileira, e uma outra mais ambiciosa, que extrapolaria os condicionantes da política econômica e se balizaria nas *políticas internacionais* — notadamente às orientações emanadas da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, proclamada na reunião realizada em Jontien, na Tailândia, no período de 05 a 09 de março de 1990. Já o Plano elaborado pela Comissão organizadora do II CONED, poderia se chamar — segundo Beisiegel, por falta de um melhor nome — político utópico, à medida que estaria desconsiderando as limitações orçamentárias presentes no *Brasil real*, reportando-se ao *Brasil ideal*. Nem tanto, diríamos. Nada que não pudesse ser resolvido com uma boa dose de vontade política! Em termos gerais, a proposta da Sociedade Brasileira para o Plano Nacional de Educação traz, para o início de sua implementação, o comprometimento de 6,9% do PIB distribuídos da seguinte forma: Educação Infantil, 0,8%; Ensino Fundamental, 3,9%; Erradicação do Analfabetismo, 0,4%; Ensino Médio, 0,6%; Ensino Superior, 0,3%; Pós-Graduação, 0,9%. Ao final do prazo de dez anos, os dispêndios atingiriam 9,1% do PIB, assim distribuídos: Educação Infantil, 1,5%; Ensino Fundamental, 2,2%; Erradicação do Analfabetismo, 1,0%; Ensino Médio, 1,7%; Ensino Superior, 1,2%; Pós-Graduação, 1,5%²²⁹.

Um projeto para a Educação Física: A opção pela inclusão

“O final do século está reservando duas surpresas: a cada dia, a humanidade se faz mais global e, ao mesmo tempo, mais desigual. (...) Na mesma velocidade com que a humanidade caminha para a integração

²²⁸ A referida palestra realizou-se no dia 21 de outubro de 1998, no auditório da Biblioteca Central da Unicamp, tendo sido documentada em vídeo, do qual estamos, neste momento, nos valendo.

²²⁹ Conforme II CONED, *Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira*, 1997, p.42.

internacional (...) ela marcha para a desintegração social dentro de cada país. Não há como evitar tecnicamente o caminho da integração mundial, mas é inaceitável tolerar eticamente o da desintegração social. Diante da humanidade estão dois caminhos: o da globalização perversa e da desigualdade crescente ou o da construção de uma globalização sem exclusão”.

Mas ler segundo a cartilha do FMI, não é exatamente aquilo que aspiram os desejosos de um século novo — na expressão de Cristovam Buarque — *“com globalização mas sem exclusão”*, utilizada em artigo²³⁰ do qual extraímos o parágrafo acima. Nele, o então governador do Distrito Federal reportava-se ao 2º Congresso Internacional de Consciência e Ética, no qual o futuro estaria sendo discutido. *“As pessoas que não estão satisfeitas com a trilha que o mundo está seguindo não desejam voltar às propostas anteriores. Não acreditam que a utopia será construída com base na privatização, na primazia da moeda, na abertura total dos mercados nacionais e muito menos na liberdade do mercado.”*

Longe de identificação com sentimentos nostálgicos de um Estado que privilegiou interesses corporativos, a concentração de renda nas mãos de cada vez menos e um planejamento permissionário de erros da tecnocracia sustentada por governos autoritários, Cristovan Buarque nos alertava para a necessidade da criação de um novo conceito de riqueza, tema esse que norteou as discussões da *Cúpula Regional da América Latina e do Caribe para o Desenvolvimento Político e os Princípios Democráticos*, ocorrida em Julho de 1997 em Brasília. *“Cinquenta anos atrás, o mundo saía de uma grande guerra mundial e entrava em um momento de reconstrução também mundial, graças ao Plano Marshall. Esse plano retirou a Europa das ruínas econômicas e ajudou a deslanchar o desenvolvimento dos países periféricos. Passados essas cinco décadas, o mundo está rico como nunca antes se imaginou e desigual como nunca se pensou. As ruínas econômicas foram substituídas por ruínas sociais”*, fulminava Cristovam Buarque.

Também significativas eram as reflexões desenvolvidas por Maria da Conceição Tavares em artigo publicado na Folha de São Paulo²³¹, um mês após ao do ex-governador e professor da UNB: *“Se percebermos a globalização como*

²³⁰ Conforme Cristovam Buarque, *O Consenso em Brasília. Folha de São Paulo*, 18/09/97, p. 1/3.

²³¹ Conforme Maria da Conceição Tavares, *Globalização e o Estado Nacional. Folha de São Paulo*, 12/10/97, p. 2/4.

um conjunto de políticas que traduzem a iniciativa de uma potência dominante, os EUA, que se propõem exercer um papel hegemônico em relação a seus parceiros e competidores, não há como evitar a conclusão de que o avanço da globalização vem implicando uma perda relativa de autonomia da maioria dos Estados nacionais. (Assim) na medida em que a preponderância política e econômica de uma 'ordem unipolar' se faz sempre acompanhar da difusão da cultura da nação dominante — hoje aguçada pela existência de meios de comunicação de massas — a preservação da cultura e da identidade nacionais se torna indispensável. Esse é um dos terrenos onde a necessidade de atuação dos Estados modernos tem sido enfatizada em todos os foros nacionais e internacionais, por meio do resguardo, da independência e da democratização das suas agências de educação, de imprensa e de difusão cultural, que independentemente da 'propriedade' tem de ser consideradas de gestão pública.”

Eis aí delineado o desafio a ser enfrentado pelos setores sociais brasileiros que não admitem como única possibilidade o ingresso excludente no mundo globalizado, como quer nos fazer crer o Governo FHC.

Gestar e promover um projeto político pautado na inclusão de cada vez maiores parcelas sociais no processo de apropriação do patrimônio econômico e cultural produzido pela humanidade! É no âmbito desse projeto que responderemos à necessidade de uma concepção teórico-prática de educação e educação física comprometida com a inserção de pé do Brasil e dos brasileiros no mundo globalizado. “Toda a lógica do movimento de globalização — nos diz Conceição Tavares — tem, desde a sua origem, um caráter de concorrência predatória e de especulação patrimonialista, que só pode ser contida e regulada por novas formas de renovação e esforço dos mecanismos dos Estados nacionais. É precisamente de acordo com as possibilidades distintas de inserção externa não subordinada e capacidades política, econômica e social, peculiares a cada país, que os Estados nacionais podem tentar, com maior ou menor sucesso, um novo

*tipo de intervenção pública que permita a restauração da economia e da segurança social em defesa dos interesses de seus cidadãos.*²³²

Pois é nesse palco armado sob a ótica da exclusão, que vamos encontrar o cenário desolador de um Estado depauperado tendo que assumir o ônus de formular políticas voltadas para o atendimento dos cada vez mais excluídos, dos que engrossam as fileiras de trabalhadores que passaram da economia formal para a informal. Isso no país que possui o menor salário mínimo entre os seus parceiros no Mercosul, e que vê aumentar a olhos vistos o número de desempregados.

Não possuímos dados conclusivos, mas podemos afirmar a partir do que sabemos, que os governos municipais dos distintos Estados brasileiros destinam algo em torno de 0,4% de seus orçamentos para os setores de *Cultura, Esporte e Lazer*. Muito pouco, dado o crescente aumento da demanda, que induz à necessidade de mais recursos para a contratação de novos profissionais e formação continuada em serviço dos já integrantes de seu quadro técnico — em uma época em que os servidores públicos foram eleitos como inimigos da nova ordem, e os serviços públicos como sinônimo de baixa qualidade —, como também para a construção de novos equipamentos e manutenção dos já existentes, cujo envelhecimento é perceptível a olho nu.

Urge ainda, nos colocarmos com mais firmeza e determinação no campo de luta responsável pela definição da concepção de Educação Física, Esporte e Lazer norteadora da configuração das suas políticas. Salta-nos aos olhos o prevalecer da tônica da *Mercadorização das práticas corporais* em detrimento da percepção das *práticas corporais como Direito social*, questão essa que não escapou dos olhares atentos, no início desta década, da professora Ana Márcia Silva, que em sua dissertação de mestrado²³³ deu tratos a esse tema. Cada vez mais, os interesses físico-esportivos (ou ludo-motores, como preferem alguns) são vistos como produtos, mercadorias a serem consumidas pelos cidadãos

²³² Conforme Maria da Conceição Tavares, obra citada, p. 2/4.

²³³ Conforme Ana Márcia Silva, *Esporte Espetáculo: A Mercadorização do Movimento Humano*.

travestidos de consumidores. É verdade que também cada vez mais são eles alvo de estudos acadêmicos de fôlego²³⁴. O desafio está em olharmos para essa produção como base para uma intervenção qualificada na realidade que nos cerca!

Também falacioso é o entendimento de *Política Esportiva* centrada exclusivamente em uma — na melhor das hipóteses em duas — das três de suas facetas. É comum assistirmos a automática e mecânica associação do Esporte à lógica do *rendimento*. Quando muito, a ela acopla-se a sua segunda face, qual seja, a do *Esporte Escolar/Educacional*. Acoplar é a expressão correta, pois ele orbita em torno dos valores constitutivos da primeira. É raro — quase inexistente — a formatação de *Política Esportiva de Lazer*. Por sua vez, quando a iniciativa é do Lazer — e não do Esporte — presenciamos, muitas das vezes, quase que uma *negação* da possibilidade da existência de uma Política de Esporte de Rendimento e de uma outra de Esporte Escolar/Educacional. Também não presenciamos a compreensão de que uma política de Esporte Escolar/Educacional deveria ser, no mínimo, construída como parte integrante de uma política educacional — e não como parte integrante do sistema esportivo — e que uma *Política de Lazer* não pode se esgotar na de *Esporte de Lazer*.

Longe estamos, de fato, de desenvolvermos políticas esportivas a partir do reconhecimento da existência de um *conhecimento esportivo* que preexista à forma de sua utilização, conhecimento esportivo esse — configurado tanto pelo saber afeto ao fazer esportivo quanto pelo vinculado à compreensão de seu significado na definição de sua Cultura Corporal — que requer seja apropriado pelos cidadãos com o objetivo de auferir-lhes *autonomia esportiva* para que possam, de livre arbítrio, dele se utilizarem seja para a promoção de saúde, seja para o seu lazer ou então, se assim o desejarem, como instância de Trabalho

²³⁴ Como exemplos, podemos citar o estudo do professor Giovani De Lorenzi Pires, *Globalização, Cultura Esportiva e Educação Física*, como também o realizado pelo professor Fernando Gonçalves Bitencourt, *O Esporte e a Cultura do Consumo*, ambos integrando o número temático (*Educação Física: Globalização e Profissionalização*) da *Revista Motrivivência*, além daquele outro, de autoria do professor Mauro Betti, *Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física*, elaborado em seus estudos de doutorado, depois transformado em livro pela Papyrus.

(atleta profissional, técnico esportivo, preparador físico, administrador, cientista, professor...). Não precisamos ir mais longe para avaliarmos a importância do prevalecer, na educação física escolar, de projetos pedagógicos que incorporem essa possibilidade de apreensão da Cultura Corporal!

Não basta, enfim, demonstrarmos perplexidade pela quase ausência de iniciativa institucional de interlocução política com as instâncias responsáveis pela elaboração e execução das políticas para a área, se o que desejamos, de fato, é interferirmos em seu *percurso*, solucionarmos seus *impasses* e *sedimentá-la* em bases ético-políticas comprometidas com um mundo sem excluídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Plano Nacional de Educação/Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.
- BUARQUE, Cristovan. "O Consenso em Brasília". In Folha de São Paulo, 18/09/97, p. 1/3.
- BEISIEGEL, Celso Rui. O Plano Nacional de Educação. Campinas, Unicamp, Edição em Vídeo, 1998.
- BETTI, Mauro. Janela de Vidro - Esporte, Televisão e Educação Física. Campinas, SP, Editora Papirus, 1998.
- BITENCOURT, Fernando Gonçalves. "Globalização: O Esporte e a Cultura de Consumo". In Revista Motrivivência, ano IX (10), dezembro/97, pp. 85 - 95.
- CARDOSO, Fernando Henrique. "Discurso de Posse - 2o Mandato". In Folha de São Paulo, 02/01/99, p. 1/9.
- COMISSÃO ORGANIZADORA /II CONED. Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte, MG, 1997.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Gerente da Crise. Editorial, 06/01/99.
- _____. O Fim é só o começo. Editorial, 03/12/98.
- _____. Tempo Esgotado. Editorial, 24/09/98.
- MERCADANTE, Aloizio. "Pacto pela Produção e Emprego". In Folha de São Paulo, 06/12/98, p. 2/11.
- _____. "Globalização e Subdesenvolvimento". In Folha de São Paulo, 06/04/97, p. 2/5.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. FHC assume com discurso banal. Matéria de capa, 02/01/99.
- PINTO, Celso. "Mensagens de Hong Kong". In Folha de São Paulo, 19/09/97, p. 1/11.
- PIRES, Giovani De Lorenzi. "Globalização, Cultura Esportiva e Educação Física". In Revista Motrivivência, ano IX (10), dezembro/97, pp. 26 - 43.

SADER, Emir. "Brasil 1997: Mais ou Menos Democrático?". In Folha de São Paulo, 17/07/97, p. 1/3.

SAVIANI, Dermeval. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1998.

SILVA, Ana Márcia. Esporte Espetáculo: A Mercadorização do Movimento Humano. Florianópolis, SC, Universidade Federal de Santa Catarina, Dissertação de Mestrado, 1991.

TAVARES, Maria da Conceição. "Globalização e o Estado Nacional". In Folha de São Paulo, 12/10/97, p.2/4.